



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas.

Verificación de la efectividad comparativa como mejor estrategia para el aprendizaje del Inglés en adultos.

EDGAR EDUARDO NEUTA OJEDA

Universidad Nacional de Colombia
Facultad De ciencias Humanas, instituto de investigación en educación
Maestría en educación
Bogotá, Colombia
2014

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas.

Verificación de la efectividad comparativa como mejor estrategia para el aprendizaje del Inglés en adultos.

EDGAR EDUARDO NEUTA OJEDA

Trabajo de investigación como requisito para optar al título de
Magister en Educación

Directora
Leonor Vera Silva
Médica Fisiatra
Profesora Titular
Candidata Doctora en Educación

Linea en Pedagogía en Docencia Universitaria

Universidad Nacional de Colombia
Facultad De ciencias Humanas, instituto de investigación en educación
Maestría en educación
Bogotá, Colombia
2014

A mis Padres, mi hermana y a todos esos seres espirituales que me acompañaron y apoyaron en este proceso de aprendizaje y crecimiento personal.

Agradecimientos

A la gran persona, profesora y Doctora Leonor Vera Silva quien me acompañó, apoyó en todos los momentos de este trabajo. Gracias a sus enseñanzas personales y académicas, puedo cumplir con otro objetivo de vida.

A mis padres y hermana, que siempre han sido el más fuerte soporte de vida.

Al Profesor, amigo y siempre director del ILUD (Instituto de lenguas de la Universidad Distrital) Álvaro Castañeda, por permitirme desarrollar parte de este trabajo en el instituto y que donde se encuentre, su memoria siempre estará conmigo.

A los estudiantes participantes de este proyecto, quienes con su colaboración y amable disposición hicieron de este proceso algo significativo.

A mi compañera y amiga Yuri Olarte por comprenderme y apoyarme en esta etapa de aprendizaje.

A esas dos nuevas personas en mi vida, amigos y familiares quienes siempre estuvieron atentos al cumplimiento de este logro.

Y a la universidad Nacional de Colombia por enseñarme a ser un mejor docente y una mejor persona.

RESUMEN

Esta investigación surgió de la necesidad de indagar sobre las formas de promoción y producción de la habilidad oral en estudiantes adultos de Inglés, como lengua extranjera (LE) en nivel A2 de competencia según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), con la aplicación y comparación de dos estrategias: las presentaciones orales y las charlas informales. Es un estudio cualitativo con previa revisión de la literatura relacionada con el tema.

Participaron 8 estudiantes inscritos en ILUD (Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital) quienes realizaron seis prácticas orales; tres actividades de presentación oral y tres de charlas espontáneas. En el desarrollo de estas actividades se utilizó la técnica de observación no participante basada en videograbaciones, para valorar el desempeño mediante el uso de una herramienta específica para el registro de habilidad denominada “Rubrica” (Anexo C). Posteriormente se aplicó una entrevista no estructurada que aportó información sobre las actuaciones de los participantes, encaminada a reconstruir las percepciones de ellos en relación a actividades que les facilitaron o les dificultaron el desarrollo de la expresión oral en este nivel.

Finalmente, se enunciaron los factores resultantes del estudio, que favorecieron o limitaron los procesos de comunicación y aprendizaje del inglés, entre los que se cuenta el uso de la escritura previa a la actividad, la memorización, entre otras estrategias.

Palabras clave: promoción, producción, desempeño, presentación oral y charlas espontáneas, lengua extranjera, competencia comunicativa.

ABSTRACT

This study aims at presenting findings concerning the impact that presentations and spontaneous conversations had on the development and promotion of the oral skills in a group of adult learners. This descriptive qualitative research, based on a previous literature review, was carried out with 8 participants taking general English lessons at ILUD (Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital). Along the study, the participants did three oral presentations and three spontaneous conversations. The methodology of the study involved the teacher as researcher and tutor, and the data analysis was supported by the constant comparative method of analysis. The data collection instruments were video-recorded class sessions and non-structured interviews applied at the end of the study. The students' performances along the pedagogical intervention cycles and their reflections, demonstrated noticeable improvements and some restrictions in their speaking ability. Finally, emerging factors regarding the use of writing strategies that influenced or restricted the oral communication and language learning process, and successful teaching techniques are outlined.

Key words: speaking skills, process, oral presentations, spontaneous conversations, English

Contenido

Resumen	5
Lista de figuras	9
Lista de Tablas	10
Lista de símbolos y abreviaturas	12
Introducción	13
1. Capítulo: 1 Referentes educativos sobre la enseñanza- aprendizaje del inglés	20
1.1. Referencia del Marco Común Europeo para las Lenguas	21
1.1.1 Los niveles comunes de referencia	21
1.1.2 Marco de referencias de competencias básicas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras	23
2. Capítulo 2: Factores importantes en la expresión oral del Inglés	26
2.1. Neurofisiología en la producción del lenguaje	26
2.2. Competencias en el aprendizaje	29
2.2.1 La perspectiva general del concepto de competencias	29
2.2.2 Tipos de competencia	30
2.2.3 Evaluar por competencias	32
2.2.4 Competencia comunicativa	35
2.3 Enseñanza comunicativa del Inglés	38
2.3.1 El método comunicativo de la enseñanza de inglés	39
2.3.2 Actividades pre comunicativas y comunicativas	40
2.4 Promoción de la producción oral	41
2.4.1 Estrategias para la inducción a la producción oral	41
2.5 Dos actividades de promoción oral	44
2.5.1 La presentación oral	44
2.5.2 La charla informal o conversación espontánea	45
2.6 La evaluación de la habilidad oral	46
2.7 Problemas generales en la producción oral (lengua extranjera)	49
2.8 Inteligibilidad	51
2.9 Lenguaje gestual en la producción oral de L2	52
3. Capítulo 3 Metodología	54
3.1 Diseño de la investigación	55
3.2 Población participante	55
3.3 Técnicas para la recolección de la información	56
3.3.1 Observación	56
3.3.1.1 Videograbación y audiograbación	56
3.3.2 Entrevista	56
3.4 Instrumentos (consignación de resultados)	57
3.4.1 Formato de observación presentaciones orales y charlas informales	57

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

3.4.2 Formato de videograbación	58
3.4.3 Rubrica de Evaluación Oral	58
3.4.4 Entrevista no estructurada	59
3.5 Procedimientos	60
3.5.1 Actividades propuestas	61
4. Capítulo 4 Resultados y Análisis	63
4.1 Resultados	63
4.1.1 Observaciones	63
4.1.2 Valoraciones de las actividades orales desde la rúbrica de evaluación oral	65
4.1.3 Entrevistas	76
4.2 Análisis de resultados	87
4.2.1 observaciones en la promoción de la habilidad oral: presentaciones y charlas informales/espontáneas	87
4.2.2 Entrevista no estructurada	94
5. Capítulo 5 Conclusiones y Sugerencias	109
5.1 El fenómeno de la escritura como proceso previo a la producción oral	109
5.2 Las presentaciones orales	112
5.3 Las charlas espontaneas	113
5.4 Sugerencias	116
A. Anexo A	122
B. Anexo B	128
C. Anexo C	129
D. Anexo D	130
E. Anexo E	131
F. Anexo F	132
Bibliografía	118

Lista de figuras

Figura 1.1 Niveles comunes de referencia del Marco Común Europeo (2001) para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Figura 2.1 Fisionomía del cerebro.

Figura 2.2 Actividades comunicativas.

Figura 4.1 Resultados globales charlas espontaneas vs presentaciones orales.

Figura 4.2 Resultados aspectos de competencia en presentaciones orales.

Figura 4.3 Resultados aspectos de competencia charlas informales.

Figura 4.4 Resultados aspectos de competencia y actividades en presentaciones orales Presentaciones orales.

Figura 4.5 Resultados aspectos de competencia y actividades charlas espontaneas

Lista de tablas

Tabla 1.1 Niveles adoptados por el MEN (2006) en la creación de los estándares básicos para el aprendizaje de una lengua extranjera, Inglés.1

Tabla 3.1 Procedimientos fases de investigación

Tabla 4.1 Identificación de dimensiones saber, saber hacer, saber ser y saber emprender presentación oral, mi mejor viaje. Videograbación

Tabla 4.2 Resultados generales: comparación de actividades propuestas valoradas c los descriptores cualitativos

Tabla 4.3 Resultados generales: comparación de actividades presentación orales valoradas con los descriptores cualitativos.

Tabla 4.4 Resultados aspectos de competencia charlas informales

Tabla 4.5 Resultados de desempeño presentación oral, mi *mejor viaje*

Tabla 4.6 Resultados de desempeño presentación oral, biografía

Tabla 4.7 Resultados de desempeño presentación oral, historia con imágenes

Tabla 4.8 Resultados de desempeño charla espontanea, mi *peor viaje*

Tabla 4.9 Resultados de desempeño, charla espontanea biografía alguien conocido/familiar

Tabla 4.10 Resultados de desempeño presentación oral, historia con imágenes

Tabla 4.11 Dimensiones saber, saber hacer, saber ser, saber emprender, entrevista Aprendizaje significativo

Tabla 4.12 Dimensiones saber, saber hacer, saber ser, saber emprender, entrevista Preparación escrita en las presentaciones orales

Tabla 4.13 Dimensiones saber, saber hacer, saber ser, saber emprender, entrevista. Acciones en los momentos de la producción orales

Tabla 4.14 Dimensiones saber, saber hacer, saber ser, saber emprender, entrevista. Las presentaciones orales en el aprendizaje y desarrollo de la habilidad oral.

Tabla 4.15 Dimensiones saber, saber hacer, saber ser, saber emprender, entrevista. Ventajas y desventajas de las charlas informales.

Tabla 4.16 Dimensiones saber, saber hacer, saber ser, saber emprender, entrevista. Ventajas y desventajas de las presentaciones orales.

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

Tabla 4.17 Dimensiones saber, saber hacer, saber ser, saber emprender, entrevista.

Comunicación y entrega de la información

Tabla 4.18 Dimensiones saber, saber hacer, saber ser, saber emprender, entrevista.

Motivación.

Tabla 4.19 Dimensiones saber, saber hacer, saber ser, saber emprender, entrevista.

Autoevaluación/ coevaluación/ heteroevaluación.

Tabla 4.20 Dimensiones saber, saber hacer, saber ser, saber emprender, entrevista.

Emociones y aprendizaje

Lista de símbolos y abreviaturas

A2: Nivel de competencia usuario básico: acceso según marco común de referencia para lenguas MCERL

B1: Nivel de competencia usuario independiente: umbral según marco común de referencia para lenguas MCERL

B2: Nivel de competencia usuario independiente: avanzado según marco común de referencia para lenguas MCERL

MCERL: Marco Común de Referencia para Lenguas

CEF: Common European Framework

MEN: Ministerio de Educación Nacional de Colombia

SED: Secretaria de Educación Distrital de Bogotá

ILUD (Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital)

LE: Lengua Extranjera

L1: Lengua Materna

L2: Lengua objetivo a aprender

P1: participante No 1 Luz Amparo Pintor

P2: participante No 2 Monica Hernandez

P3: participante No 3 Sandra Grijalva

P4: participante No 4 Karen Vargas

P5: participante No 5 Miosotis Nieto

P6: participante No 6 Sol Nieto

P7: participante No7 Ricardo Laiton

P8: participante No 8 Vanessa Botia

INTRODUCCIÓN

La necesidad permanente de una comunicación efectiva, hace que la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera o la adquisición de una segunda lengua, sea un requisito fundamental en la formación integral. El aprendizaje de una lengua, no responde a una exigencia puramente académica sino se ha trasladado también al campo del trabajo y el conocimiento.

Las instituciones educativas en Colombia han empezado apostar por un desarrollo más integral en los diferentes niveles y etapas de crecimiento humano y profesional, por lo cual se establecen diversas políticas y normas que incluyen el aprendizaje de las lenguas extranjeras como elemento fundamental en esos procesos. La ley general 115 de 1994 de educación y el acuerdo 253 de 2006 a nivel local (Bogotá) han llevado a cabo proyectos de bilingüismo a largo plazo dentro todas las instituciones académicas públicas y privadas. Esto es, algunos artículos de la ley general de educación (ley 115, MEN, 1994) explicitan el estudio e inclusión de la lengua extranjera en todos los programas académicos, así como la necesidad de que el inglés no solo sirva como parte primordial para afrontar una vida laboral y académica, sino para formar seres humanos más competentes y con un mejor desarrollo personal.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha establecido como referente el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL)/ (CEF Common European Framework): aprendizaje, enseñanza y evaluación para promover estrategias de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras y como guía para la identificación de las necesidades de los estudiantes. Este marco se basa en el desarrollo de competencias y establece parámetros de referencia, para una comunicación y comprensión del inglés como lengua extranjera en Colombia, de manera más eficiente. Por esto, el MEN alude al nivel intermedio (B2) de dominio de la lengua como propósito de interacción comunicativa aceptable dentro del contexto Colombiano. Igualmente, el MCERL/CEF orienta procesos de organización, aplicación de programas y planes de estudio en la enseñanza del inglés invitando a docentes e instituciones académicas a implementar metodologías y formas de evaluación pertinentes en esta área.

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas

Por otra parte, en el ámbito local Bogotá, los esfuerzos se han centrado en la adecuación y establecimiento de entidades educativas exclusivas para la enseñanza bilingüe, que formen ciudadanos competentes a nivel laboral y con una gran capacidad comunicativa. Esto es, que el individuo sea capaz de contactarse con el mundo mediante el uso del inglés, trayendo beneficios para la ciudad y el país a nivel social y económico. Esta propuesta es sugerida y extendida a las instituciones no educativas y a las privadas que ayuden a la conformación de una sociedad más dinámica y competente. De esta manera, se establece una conexión en todos los estamentos (político y académicos) para crear estándares de apropiación, aplicación y evaluación de la lengua inglés.

Adicionalmente, al conjunto de las normas educativas adoptadas para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, se ha de tener en cuenta los procesos cognitivos y metacognitivos que los estudiantes emplean en cada una de sus interacciones y usos de la lengua extranjera. De este modo, es importante involucrar *la autonomía* como parte de la apropiación de esos procesos de aprendizaje y como apoyo a la adquisición del inglés con formas más prácticas. La autonomía adicionalmente permite identificar componentes afectivos, de cultura y de motivación en los procesos de aprendizaje (Gonzales, 2009).

Por esto, el uso competente del inglés por parte de algunos individuos dentro del contexto Colombiano se atribuye en algunos casos a procesos exitosos de enseñanza-aprendizaje, complementado con estrategias de autonomía. No obstante, en algunas ocasiones el aprendizaje efectivo de la lengua se reduce únicamente al dominio y demostración de habilidades orales como a formas correctas de pronunciación, fluidez e interacción conversacional. En este sentido, la orientación de formas de enseñanza de la producción y comprensión oral llegan a ser necesarias en la búsqueda de comunicación efectiva, así como la observación de los procesos que llevan a los estudiantes a la adquisición y uso de esta habilidad específica.

Como consecuencia este trabajo incluye la comparación de dos métodos que promueven el desarrollo de la habilidad oral en la adquisición del inglés en adultos dentro de un contexto formal académico: la exposición oral y las charlas informales, los cuales buscan características efectivas de comunicación y aprendizaje significativo. Los resultados de este trabajo intentan establecer referencias académicas, para que docentes y estudiantes apliquen la mejor opción en sus prácticas educativas diarias.

Problemática en contexto

Las constantes exigencias de una comunicación efectiva y de expresión oral competente hacen que las estrategias, metodologías y métodos que se utilizan actualmente en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua pretendan mejorar estos factores. Las preocupaciones de los docentes por el desarrollo y la promoción de la habilidad oral son ignoradas por no contar con los suficientes espacios académicos o por no ser considerada como un elemento primordial, que demuestre resultados cuantificables como la gramática o la lectura. Por esta razón, la habilidad oral es muchas veces valorada/evaluada a través de presentaciones/exposiciones o memorización de diálogos una vez o dos veces en cada periodo académico. Esto no evidencia un seguimiento apropiado de los progresos o dificultades en el desarrollo de esta habilidad. De lo anterior también se suma la poca frecuencia con que se promueven actividades de interacción espontánea. Así mismo, el interés por aprender a hablar inglés ya sea por iniciativa propia o por demanda laboral, hace que se registren grandes cantidades de personas en las instituciones que ofrecen esta enseñanza, sobre todo en la educación pública. Por tal motivo, los procesos de evaluación y las estrategias de promoción del desarrollo de la expresión oral se dificultan, adicionalmente a las pretensiones de los que aprenden a obtener resultados efectivos en el menor tiempo posible.

Por esta causa, se muestran deficiencias en la interacción y respuesta inmediata a nivel de la expresión oral en las prácticas educativas de enseñanza y aprendizaje de inglés. Por ejemplo, cuando los docentes solicitan a los alumnos hablar de manera espontánea o responder a preguntas que surgen en las dinámicas de las sesiones, las respuestas son insuficientes, se hacen en lengua materna o simplemente no se responden. Los estudiantes solicitan tiempo para preparar las respuestas escribiéndolas, en las cuales siguen modelos gramaticales estructurados y sistemáticos, lo que lleva a una interacción metódica y con poco significado. De este modo, el desarrollo de la expresión oral se realiza en forma lenta, poco satisfactoria para el nivel de acceso a la lengua y con consecuencias poco efectivas en niveles superiores de competencia y aprendizaje.

Problema:

El proceso de aprendizaje/ adquisición del Inglés como lengua extranjera, específicamente del habla espontánea en un contexto real, se lentifica por la previa preparación escrita en español, pues esto lleva a que lo escrito sea leído y no favorece la comunicación funcional.

Antecedentes

Los estudios sobre la producción oral del inglés en adultos no han abarcado un gran campo dentro del contexto local, como lo explicita en su trabajo de investigación de maestría en educación de la universidad Nacional de Colombia, línea de comunicación y educación Jenny Casteblanco (2012) *“Modelo de promoción, fortalecimiento y evaluación de la producción oral en estudiantes adultos como lengua extranjera (ILE) basado en factores de aprendizaje de mayor impacto en un estudio de caso”*. Es su trabajo, se pretende buscar los factores que inciden e intervienen en el proceso de aprendizaje del inglés y desarrollo de la habilidad oral en adultos para proponer un método de promoción y evaluación de esa habilidad.

Algunos factores comunes pero no generalizables que intervienen en los momentos de la producción oral en este estudio evidenció factores de motivación; externos y personales, las formas de relación social que se establecen con los demás, las percepciones de sí mismos, las oportunidades de participación e interacción en el uso de la lengua mediados por la correcta y exigente intervención del docente, así como estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas. Los estilos de aprendizaje se ven influenciados por tendencias visuales y sensoriales a una escala media, de igual manera que la preparación de discursos orales desde el uso del español y los aspectos negativos en la comparación fonética de L1 y L2. Finalmente se resalta los factores emocionales en algunos estudiantes como la timidez y la ansiedad como causantes de aspectos negativos de aprendizaje.

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas

Por otro lado, la propuesta pedagógica en este estudio sugiere invitar a los estudiantes a participar en cada una de las acciones que se lleven a cabo en el aula de clase, acercándolos a una verdadera intención comunicativa y donde se plasmen sus ideales. Para una segunda fase se invita a los estudiantes a utilizar todas las herramientas comunicativas a su alcance o que se den oportunidades de práctica previa en casos donde se recurra a la improvisación. Una tercera instancia induce y reta al estudiante a comunicarse para luego conducirlo a la última de etapa: la evaluación. Una valoración de la experiencia de aprendizaje es el eje con que los todos los participantes cuentan para lograr un aprendizaje efectivo.

Justificación

La enseñanza-aprendizaje del inglés en Colombia se ha convertido en una moda recurrente para todos los programas que pretenden incluirla como un requisito vital en la formación integral de los profesionales. No obstante, el 'Inglés' solo alcanza niveles de asignatura adicional u optativa con poca relevancia en el aprendizaje, cumpliendo un papel meramente académico formal. Adicional a esto, la enseñanza se ha visto reducida al desarrollo de habilidades de lectura y uso de la lengua (gramática), aludiendo la habilidad oral como algo inherente al proceso de aprendizaje. Sin embargo, las políticas educativas nacionales han querido orientar el proceso de adquisición de una segunda lengua teniendo como referencia el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL), que promueve un desarrollo integral de todas las habilidades comunicativas.

De otro lado, dentro del contexto educativo y profesional local, Bogotá, se valida un buen desenvolvimiento de la habilidad oral, únicamente a aquellos que puedan producir o reproducir oralmente elementos del sistema de la lengua 'Inglés' a otros miembros con alguna suficiencia. Esto es, una correcta pronunciación o el manejo de algunos comandos son socialmente aceptados como formas competentes de adquisición de la lengua. Sin embargo, los procesos de comunicación oral no son totalmente efectivos y se ven truncados por erróneos procedimientos de enseñanza o aprendizaje y esto podría repercutir en los resultados del desarrollo de las demás competencias de los individuos.

El énfasis de desarrollar la habilidad oral de un manera más rápida hace que la atención y los esfuerzos se acentúen en esta dirección, restándole importancia a las demás

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

habilidades (escritura, lectura, y escucha), pero de igual manera exponiéndose al fracaso. El no observar resultados inmediatos o la presunción de pocos avances conlleva a que los estudiantes disminuyan el interés por aprender o desistan de la idea de adquirir una segunda lengua, por lo general en niveles básico/pre-intermedio, aspecto negativo recurrente en la sociedad colombiana.

Contradictoriamente las instituciones académicas, las cuales pretenden formar en lenguas extranjeras no incluyen dentro de sus procesos de enseñanza- aprendizaje la evaluación de la habilidad oral y reducen la valoración a aspectos gramaticales y lectura.

La motivación como docente universitario de profundizar en este campo específico surge tras años de observaciones y practica en la enseñanza del inglés a adultos. El progreso en el desarrollo de la habilidad oral en niveles avanzados muestra deficiencias que no responden a las exigencias que las normas educativas establecen y que pueden tener su origen en la promoción de la misma en las bases o iniciación al aprendizaje o adquisición de esta lengua extranjera.

A continuación, se realizara una introducción a los aspectos que estructuran este trabajo, partiendo desde las perspectivas y o sugerencias de las políticas educativas que rigen la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Colombia, su marco de referencia global, las relaciones teóricas de funciones morfo-fisiológicas en el proceso de la comunicación, el concepto de competencia y la importancia de la competencia comunicativa, la enseñanza del inglés desde el campo comunicativo, los problemas generales de enseñanza- aprendizaje de lenguas extranjeras y la promoción de la habilidad oral en los estudiantes.

Objetivos

Objetivo General

Verificar la efectividad de la presentación oral con apoyo escrito, en comparación con charlas espontaneas para establecer cual favorece más la comunicación en inglés como lengua extranjera en adultos en el nivel A2.

Objetivos Específicos

- Reconocer la utilidad de la presentación oral con apoyo escrito para la producción oral.
- Determinar la efectividad de la estrategia “charlas informales” en la producción oral.
- Comparar los efectos comunicativos de las estrategias aplicadas, en el desarrollo de la habilidad oral del inglés como lengua extranjera.
- Analizar los resultados para concluir cual de las dos estrategias (presentaciones orales y charlas espontaneas) resulta más eficaz en el desarrollo de la habilidad oral.

Capítulo 1

Referentes educativos sobre la enseñanza- aprendizaje del inglés

Las recientes iniciativas por incluir la enseñanza de una lengua extranjera, en especial el inglés de manera más exhaustiva, han provocado resultados favorables, tales como la modificación y adición en el año 2009 de algunos artículos a la ley general de educación 115 (1994) que especifican esta práctica. Las modificaciones que apoyan las reglas básicas se hacen explícitas en los siguientes artículos: 13, 14, 16, 20, 21, 22, 30, 38 y 80 (ver ley general de educación). No obstante es importante tener en cuenta los artículos básicos que complementan la especificidad anteriormente insertada. En este sentido, es remarcable partir desde el enunciado fundamental y *objeto de la ley* el cual demanda una formación continua e *integral* que abarque elementos culturales, sociales y personales y que responda a unas necesidades y exigencias personales y de la sociedad.

No cabe duda, que el inglés como lengua extranjera aporta de manera esencial al desarrollo integral de los individuos en la sociedad colombiana. Esta lengua se ha establecido como objetivo de aprendizaje predominante sobre las otras lenguas extranjeras. Siendo el inglés la opción que los estudiantes más eligen para complementar sus estudios profesionales. Es aquí donde la ley 115 provee las herramientas, orienta y facilitan el aprendizaje y enseñanza de dicha lengua. Igualmente, estas normas buscan crear ambientes más igualitarios con ciudadanos más competentes en lo comunicativo y lo profesional, una educación de calidad con instituciones certificadas en la enseñanza del inglés y docentes mejor formados, aludiendo a estándares internacionales que permitan esa conectividad global de manera más sencilla.

1.1 La Referencia del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (MCERL/ CEF)

El MEN (Ministerio de Educación Nacional) toma como eje central de relación el desarrollo de competencias establecidas en el Marco Común Europeo de aprendizaje de lenguas extranjeras como parámetros mínimos de comunicación efectiva para ser alcanzada por los estudiantes. Esto es, el MCERL dispone los niveles de competencia que los estudiantes de una lengua extranjera o segunda lengua deben alcanzar, para llevar a cabo una comunicación eficaz, da cuenta de las habilidades que se deben desarrollar y el conocimiento que se debe tener, así como la orientación a seguir para la medición del progreso del aprendizaje. Es por esto, que la tendencia en las instituciones académicas colombianas persigue el cumplimiento de cada una de las recomendaciones planteadas en este marco, queriendo alcanzar el nivel B2 que se ha optado dentro de este contexto. De la misma manera, el MCERL ayuda a los estudiantes a medir el nivel de lengua con el que podrían actuar en un contexto de la lengua objetivo, ya que estos estándares fueron creados para facilitar las relaciones interpersonales, académicas y culturales entre las distintas comunidades. El MCERL también responde a las necesidades de construcción de identidades y personalidad añadiendo un enriquecimiento cultural y del lenguaje.

1.1.1 Los niveles comunes de referencia

La descripción en los procesos de adquisición de la lengua en su nivel lingüístico, se soporta en los niveles que el MCERL presenta. Algunas formas de evaluación formal requieren cierta especificidad con relación a los niveles que un usuario debe lograr. Por esto, *Los Seis niveles generales* establecidos por el MEN, los mismos que concertó el MCERL, marcan una relación de organización ha tener en cuenta para lograr una competencia efectiva en una lengua extranjera. Estos seis niveles han de alcanzarse para evidenciar el uso de competencias comunicativas en el aprendizaje de una lengua extranjera. Es pertinente aludir que una adopción de los niveles no indica una total aprobación de los mismos, ya que estos estándares de competencia fueron concertados y pensados para la población europea, donde la movilidad, acercamiento y contacto con las diferentes lenguas aparece de manera más directa y sencilla, más que en el contexto

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

latino. No obstante el MCERL aclara una inherencia de estos niveles a cualquier contexto. Estos seis niveles (figura 1.1) tomados de diferentes grupos y consejos a lo largo del contexto europeo, se mencionan de la siguiente manera :

Acceso (breakthrough):

Plataforma (waystage)

Umbral (threshold)

Avanzado (vantage)

Dominio Operativo eficaz (effective operational proficiency)

Maestría (mastery)

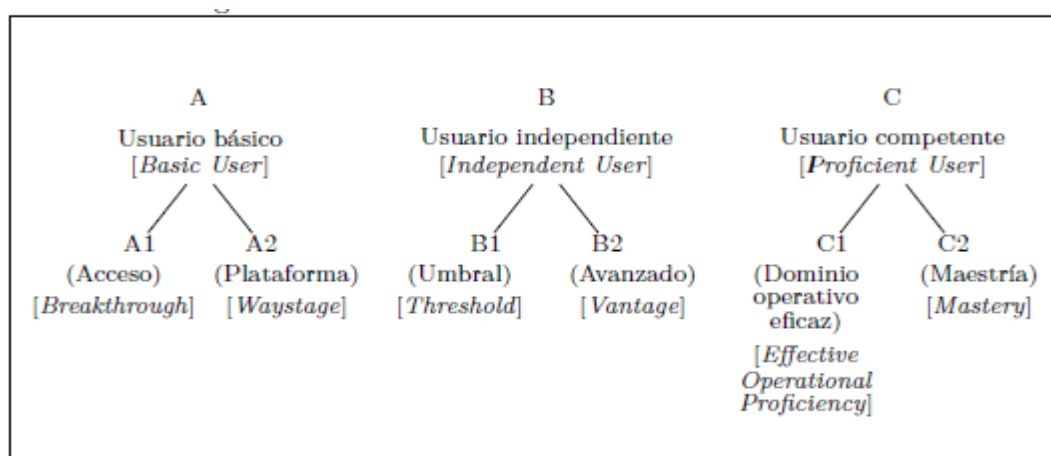


Figura 1.1 Niveles comunes de referencia del Marco Común Europeo (2001) para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Aunque, Consejo de Europa (2002) realiza una correspondencia general de los niveles para que cualquier individuo pueda tener acceso, esta no implica una jerarquización única a seguir, pero si una referencia explícita de orientación. Por consiguiente, las referencias de información que el MCERL ofrece llegan a ser útiles en la medida que se adapten a las necesidades de los contextos específicos y que permitan la participación de todos los miembros en el acto educativo.

De la misma manera que el MEN ha hecho esfuerzos para el desarrollo e implementación de programas que promuevan el aprendizaje de una segunda lengua, a nivel local, la ciudad de Bogotá no se ha quedado atrás a este suceso. Un plan decenal (acuerdo 232 del 2006) de bilingüismo entró a formar parte de esos importantes empeños por el

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

aprendizaje. Este acuerdo, al igual que las alusiones hechas en las leyes, cuenta con los objetivos de desarrollo social, inclusión e igualdad.

El plan decenal establecido en el 2006 por el gobierno distrital de Bogotá, introdujo algunas consideraciones para facilitar la capacitación a nivel del uso de la lengua y la actualización metodológica en la enseñanza de una segunda lengua, con la política llamada **fortalecimiento de una segunda lengua (bilingüismo)**. Este proceso se ha llevado a cabo de manera paulatina pretendiendo llegar a toda la comunidad. Adicionalmente, se pretenden dos etapas una de formación y una de actualización que provean a los docentes de esta área de la enseñanza con herramientas didácticas y pedagógicas. Por tal motivo se hizo necesaria la formulación de estándares de enseñanza de lengua extranjera con equivalentes internacionales, que exija a los docentes un nivel B2 de dominio de la lengua y competencia y a los estudiantes un nivel B1.

1.1.2 Marco de referencia de competencias básicas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras: Inglés.

Los estándares de competencia establecidos por el MEN ayudan a tener una clara percepción de los objetivos que se buscan en la enseñanza de una lengua extranjera, así como su postura con respecto a las demás áreas del conocimiento. De esta manera se presenta una guía: *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas extranjeras: Inglés (Formar en Lenguas extranjeras: lo que necesitamos saber y saber hacer)* MEN (2006), la cual nos muestra los criterios mínimos de calidad educativa necesarios para responder a las demandas de un mundo cada vez más globalizado.

Los estándares que el programa nacional de bilingüismo propone fueron adoptados desde MCERL y articulados con los logros educativos a alcanzar en Colombia. Dan una idea general de lo que a nivel nacional se pretende obtener en cuanto el aprendizaje y enseñanza del inglés. La guía de los estándares argumenta la necesidad del *aprendizaje de una lengua extranjera y su relación con el desarrollo personal*. Esto se resume en la siguiente tabla.

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas

NIVELES SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO	NOMBRE COMÚN DEL NIVEL EN COLOMBIA	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE ESPERA DESARROLLAR CADA NIVEL DE LENGUA	METAS PARA EL SECTOR EDUCATIVO A 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	• Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.
B2	Intermedio	Educación Superior	• Nivel mínimo para docentes de inglés. • Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.
C1	Pre avanzado		• Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.
C2	Avanzado		

Tabla1.1 Niveles adoptados por el MEN (2006) en la creación de los estándares básicos para el aprendizaje de una lengua extranjera: Inglés.

Estos estándares explicitan algunas de las razones para aprender inglés y se resumen así: el inglés llega a ser un de las lenguas más utilizadas o tal vez la más usada alrededor del mundo, sirviendo como un medio de comunicación valioso e incidente en diferentes *áreas del desarrollo humano*. A su vez esta lengua es una forma de promoción y comprensión en la aceptación de nuevas culturas que a su vez facilitan *el intercambio entre diferentes sociedades*. También ayuda a la participación en la aplicación de beneficios académicos en diferentes países donde los requerimiento de niveles de lengua son altos, pero que como resultado los estudiantes colombianos estarían en igualdad de condiciones de competir con los estudiantes internacionales. Finalmente, esta lengua es conveniente no solo en la comunicación con los países y personas que la tiene como su lengua oficial, sino con los demás países que también la adoptan como medio de comunicación proporcionando el intercambio de *experiencias y conocimientos*.

Es de esta manera, cómo las políticas, reglas, estándares y demás ideas fortalecen la necesidad del aprendizaje de una lengua extranjera, con bases claras y consolidadas que favorecen el aprendizaje de los estudiantes y adicionalmente proporcionan herramientas metodológicas y pedagógicas a los docentes, para lograr acciones más significativas. Las instituciones deben establecer los fines de esta práctica educativa con base en las características particulares de los contextos y de los individuos, así como también crear conciencia del inglés como un elemento de formación integral y no como un requisito

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

formal académico. Los docentes deben reconocer que los estudiantes pueden desarrollar diferentes habilidades en diferentes etapas del aprendizaje y que existen niveles a los que ellos pueden acceder sin llegar a ser hablantes ideales. Sin embargo algunos procedimientos de enseñanza siguen ignorando las particularidades que los estudiantes presentan y solo persiguen resultados en pruebas académicas preestablecidas. El inglés se ha reducido a un elemento sin importancia, que solo es requerido por las instituciones para cumplir con los propósitos de un plan de estudios y que además continua con modelos de enseñanza tradicionales, poco significativos y lejanos a la realidad.

Capítulo 2

Factores importantes en la expresión oral del Inglés.

La dinámica investigativa y las prácticas de enseñanza-aprendizaje hacen necesario la revisión de literatura que fortalezca y guíe los conceptos, sobre factores que inciden en el desarrollo de la expresión oral en inglés. Por tal razón, a continuación se presentan una serie de referentes teóricos que caracterizan este trabajo, tales como las relaciones teóricas de funciones morfo-fisiológicas en el proceso de la comunicación, el concepto de competencia y la importancia de la competencia comunicativa, la enseñanza del inglés desde el campo comunicativo, los problemas generales de enseñanza de lenguas extranjeras y la promoción de la habilidad oral en los estudiantes.

2.1 La neurofisiología en la producción del lenguaje

El poco acercamiento de los docentes encargados de la enseñanza de las lenguas extranjeras hacia áreas de estudio del cerebro y su relación con el aprendizaje y adquisición de las mismas, limitan el trabajo pedagógico dentro de los contextos de educación. El docente debe contar o tener algún conocimiento de elementos o conceptos básicos que intervienen en los procesos de actividad cerebral cuando se aprende una lengua extranjera, para facilitar estrategias, métodos y metodologías que favorezcan el aprendizaje. Recientes estudios han ampliado las concepciones sobre cómo las funciones cerebrales inciden o se relacionan con la forma como se aprende una lengua. El siguiente es un resumen a manera general de cómo se presentan los procesos de recepción y expresión de los lenguajes.

Los canales de información son un sistema complejo de neuronas, que se encargan de recoger información desde los sentidos e ingresarla al cerebro a través del tálamo, para que continúe su viaje a la corteza cerebral, además con participación del sistema límbico (Perez 2008). La estructura de los canales de información cuenta con tres componentes fundamentales: los receptores, las vías de información y las áreas corticales receptoras. Los receptores convierten el lenguaje de los órganos al lenguaje de las neuronas; es la

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas

transformación de estímulos sensitivos en impulsos eléctricos. Para que este proceso sea satisfactorio se utilizan vías de información tales como: la óptica, acústica, vestibular, olfativa, somaoestética y gustativa (Verona, 1991). Después de esta transformación, el procesamiento de la información se realiza en la corteza cerebral y áreas subcorticales donde se almacena y se relaciona con la información previamente adquirida.

Dos elementos que inciden en el aprendizaje de las lenguas y que hacen parte del sistema límbico son la amígdala y la estructura del hipocampo. La primera se encarga de la emoción y la segunda incide en la memoria. Este sistema límbico aporta la carga emocional a la información y ayuda a su almacenamiento en la memoria a largo plazo.

Además, es importante mencionar las regiones cerebrales que intervienen en los procesos del lenguaje y que nos aproximan a un mayor entendimiento de la palabra hablada. El primer elemento a tener en cuenta es el correcto funcionamiento del canal auditivo. La comprensión y significación del lenguaje hablado se hace en el área de recepción denominada área de Broca (*figura 2.1*) Perez (2008) describe “*El área de Broca que se localiza en lóbulo temporal izquierdo, se corresponde con las áreas de Brodmann 44 y 45 y se conecta con el área de Wernicke. El área de Wernicke se sitúa en la parte posterior superior del lóbulo temporal, en las áreas 22, 39 y 40 de Brodmann*”. Por otro lado, existen las regiones cerebrales que intervienen en los procesos de la producción del habla y es en el área de Wernick donde entran en juego componentes motores que se coordinan funcionalmente para que se produzca el habla; por la intervención de los músculos fonoarticuladores. Paralelamente, el área de Broca, área encargada de las *melodías motoras verbales* y el área de Luria (*porción inferior del lóbulo parietal del hemisferio izquierdo*) encargada de la *coordinación de la musculatura fonatoria*, soportan esos sistemas motores en la transformación de los impulsos, que a su vez posibilitan el habla (Verona, 1991). Por tanto, esta información básica ayuda a los docentes a identificar factores que faciliten o dificulten los procesos comunicativos desde una perspectiva neurofisiológica, relevante en el desarrollo del aprendizaje de una lengua extranjera.

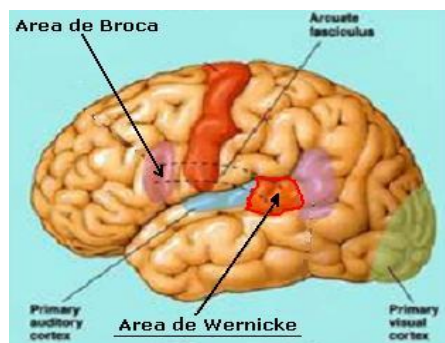


Figura 2.1 *Fisionomía del cerebro*¹

Por otra parte, el aprendizaje también está mediado por las formas y los ambientes en que se presente. Esto es, las funciones cerebrales pueden estar condicionadas a las experiencias y formas de enseñanza-aprendizaje que se den en determinados contextos. No se pueden generalizar las formas de enseñanza y la funcionalidad cerebral, ya que el cerebro es cambiante y flexible y además tiene la capacidad de adaptarse a los diferentes ambientes y necesidades individuales. El cerebro crea conexiones neuronales especiales y únicas para cada momento. De este modo, *el aprender haciendo* y la neuroplasticidad aportan a esa funcionalidad. El aprendizaje de las lenguas se realiza mediante una constante comunicación y no solo por la recepción de información. Estar disponibles y atentos a enfrentarnos a situaciones y experiencias nuevas hace de la neuroplasticidad un componente esencial en la funcionalidad cerebral. También intervienen los factores emocionales, como complemento de los cambios que la neuroplasticidad y el aprender haciendo aportan. La emoción de aprender es reconocida como un factor primordial en funcionalidad cerebral y en el aprendizaje (Cendoya, 2009).

Estos aportes teóricos generales amplían la información sobre los procesos que se deben tener en cuenta por parte de los profesores para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Estas concepciones sirven como base complementarias en la formación docente y ayudan a entender los sistemas complejos de producción del lenguaje en un sentido neurofisiológico.

¹ tomado de <http://medicinafarmacologia.blogspot.com/2010/04/area-de-wernicke.html>

2.2 Competencias en el aprendizaje

2.2.1 Perspectiva general del concepto de competencia.

Para muchos autores la definición que esta palabra contiene podría resultar en una limitación que no contempla todas las particularidades, que como tal, el concepto demanda, por lo cual remite a buscar las aproximaciones teóricas más acertadas, una orientación más centrada y unas acciones más funcionales dentro de los contextos académicos. Esa simple delimitación llevaría a determinar que las competencias son según Chávez en Sanz (2010, p.19) la integración de habilidades y de conocimientos; saber, saber-hacer, saber-ser, saber-emprender...”

Estos conceptos los especifica Pinilla (2010) así: los conceptos y conocimientos que cada individuo posee sobre áreas particulares se establecen dentro una dimensión cognitiva, saber, mientras las acciones que el individuo realiza como las operaciones y procedimientos mentales hacen parte del Saber hacer, en este nivel se ejecutan y se comprenden esos procesos que adicional posibilita las sensaciones motoras. Por otro lado, todo aquello que involucre relaciones interpersonales y factores afectivos como valores y actitudes para el buen desarrollo de la personalidad se establece como saber ser, entretanto la promoción de la creatividad, la proposición de tareas y la evaluación reflexiva en contexto se denomina saber emprender.

Así Perronoud (2009) dice que el concepto de competencia va más allá de la simple y mera adquisición de conocimientos y habilidades. En consecuencia, no se es competente simplemente con la acumulación de conocimientos o el reconocimiento de habilidades, dado que si estos no se saben utilizar en situaciones concretas la competencia no existe, esto debido a que la competencia es una acción funcional y dinámica. Es emplear diferentes recursos que una situación compleja, la cual cuenta con información y antecedentes previos, exija en determinados espacios y tiempos.

‘Es mover conocimientos, habilidades, saberes, información, actitudes, valores y diferentes esquemas cognoscitivos a esas situaciones análogas para poder afrontarlas y dar posibles soluciones’ Perronoud (2004, p.11).

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas

Las acciones llevadas a cabo dentro de estas situaciones dependerán y se basarán en las formas y estructuras de pensamiento, que adicionalmente tratarán de cumplir con mediana eficacia su función integradora. En definitiva, una competencia contará con tres recursos básicos principales para ser descrita según Perronoud (2004, p.11): *“las situaciones análogas, los recursos metodológicos para su ejecución y los esquemas de pensamiento”*

Por otro lado, se presenta la perspectiva de competencia como la capacidad que un individuo tiene para resolver problemas dentro de contextos específicos y dinámicos, aportando a una formación integral donde también inciden aspectos propios como los intereses y propósitos de vida. Esta capacidad se ve mediada por orientaciones como el aprendizaje significativo y su relación con la comunidad, visto este como ciudadano ideal Pinilla (2010). Es en este sentido que otros acercamientos por definir competencia encuentran un punto de convergencia en la relación individuo y ambiente, por ejemplo el accionar y la influencia de la cultura. Las características que el individuo pueda poseer para llevar acciones concretas y apropiadas son influenciadas por la cultura y la sociedad, un claro ejemplo es el lenguaje. Son estas potencialidades que el individuo debe apropiarse en situaciones complejas para un uso correcto. Estas líneas ideológicas planteadas por Vigostky, Hymes y Bogoya son citadas en (Sanz, 2010). En síntesis el concepto de competencia comprenderá no solo los aspectos de acción coherente con el medio donde se encuentre sino involucrará nuevas tendencias que construyan un ser social, que se apropie del conocimiento pero que también sepa postularse de manera crítica ante este. El individuo tendrá la capacidad de ayudar en la construcción social, al evaluarse, al integrar sus experiencias al nuevo conocimiento y relacionar los conceptos teóricos con la práctica (Mulder, Veige & Colling, 2008).

2.2.2 Tipos de competencias

La clasificación de las competencias se presenta como referente, para establecer su apropiación, promoción y desarrollo en los estudiantes. Igualmente, sirve como apoyo a los participantes de las acciones educativas en los procesos de aprendizaje. Esta ordenación es aplicable tanto en todas las etapas escolares como los eventos que transcurren a escala familiar y social. Las competencias se clasifican en básicas,

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas

personales y profesionales y de relación con el desempeño laboral en específicas y genéricas (Pinilla, 2010).

Las competencias básicas se forman a edad temprana y siguen un continuo desarrollo durante toda la etapa escolar de los individuos. En la educación básica hacen presencia y siguen su transición hacia los otros niveles de aprendizaje escolar: media y superior. Estas competencias sirven como base para el desarrollo personal y laboral de cada ser humano y resultan de fácil acceso para aquellos que cumplan con el primer proceso de escolarización. Las competencias básicas según Pinilla (2010:2) son: *“la lectura tanto comprensiva como crítica, la escritura, la expresión oral, las matemáticas básicas y las habilidades de procesos mentales”*

Complementando estas referencias de competencia básicas y que adicionalmente ampliarían el concepto, Eurydice (2002, p.14) establece otras características tales como: *“el conocimiento e interacción con el mundo físico, ciencias sociales y ciudadanía, conocimiento cultural y artístico, tecnologías de la información y la comunicación y aprender a aprender”*

Por otro lado, las competencias personales son aquellas características personales que los individuos poseen para llevar a cabo diversas actividades dentro de contextos específicos. Estas competencias resultan poco perceptibles. Según Eurydice (2002,p.15) hacen parte de este grupo de competencias: *“las actitudes tales como: curiosidad, motivación, creatividad, escepticismo, honradez, entusiasmo, autoestima, confianza, responsabilidad, iniciativa y perseverancia”*

Además, las competencias genéricas o transversales hacen referencia a las habilidades y capacidades necesarias para el correcto desempeño profesional, independiente de la formación académica específica que son comunes a todos los individuos. De estas competencias hacen parte las relaciones interpersonales, la alfabetización tecnológica, el trabajo cooperativo o grupal y los valores asociados al ser profesional integral (Pinilla 2010, Eurydice, 2002).

Recientemente se ha adicionado a este grupo la habilidad de comunicarse en otra lengua. El uso de una lengua extranjera en relaciones multiculturales a nivel global resulta útil

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

para una clara inserción al conocimiento de otras culturas y mejores oportunidades de trabajo (Eurydice, 2002).

Las competencias específicas comprenden los saberes y habilidades propias que se deben tener en un área particular del conocimiento. Las características que identifican y diferencian las disciplinas son propias de estas competencias, las cuales deben ser promovidas e incluidas desde los diferentes planes de estudio y currículos en instituciones de educación superior (Pinilla 2010, Eurydice, 2002). La identificación de competencias apropiadas a los contextos y las profesiones facilitaran la aproximación al conocimiento, a la realidad y mejoraran las formas de enseñanza y aprendizaje. El MEN establece cuatro competencias principales de este tipo: 1) uso de la lengua materna y de una lengua extranjera, 2) razonamiento matemático, 3) conocimiento de la cultura científica, tecnológica y uso de la información, y 4) *ciudadanía*. La adquisición de estas competencias harán a las personas sean más competitivas en el mundo laboral. Sin embargo, el llegar al dominio de estas competencias requiere el desarrollo a un nivel alto de procesos mentales e interacciones sociales, que permitan realizar prácticas apropiadas y correctas (saber hacer) (Sanz, 2010).

2.2.3 Evaluar por competencias

Las competencias que han sido presentadas como una necesidad actual de mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, también presentan el complejo sistema de cómo evaluarlas acertadamente. Por ejemplo, la guía que adopta el MEN establece exámenes de estado para la educación básica llamadas pruebas saber, para la educación media y SABER PRO, exámenes de calidad de la educación superior. Estas formas de evaluación pretenden identificar las competencias mínimas que un estudiante debe desarrollar, según el nivel de educación, para así evidenciar la pertinencia de los conocimientos adquiridos y las acciones a implementar en la solución de problemas. Por tal razón, Salas (2005) sugiere que un enfoque por competencias se deben adaptar currículos que evalúen procesos y no resultados, acciones y no solo conocimientos y adicionalmente que se han tenidos en cuenta elementos tales como la motivación y el contexto. Por esto, sin la correcta adecuación de las competencias en los planes y

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas

lineamientos curriculares, estas quedarán como alusiones teóricas plasmadas en el papel.

Por otro lado, la evaluación por competencias debe incluir los diferentes actores del ámbito educativo. Es labor del docente no solo apropiarse de una vasta porción de conocimientos y la profundización en áreas específicas del conocimiento, sino también una formación pedagógica que contemple las distintas formas de aproximación efectiva para el aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, los estudiantes deberán propender por una disposición favorable hacia el aprendizaje mediante *la autonomía, la motivación y el compromiso* (Pinilla, 2010). La tarea de los directivos entonces coincide con lo anteriormente mencionado, una búsqueda de integración del enfoque por competencias con un currículo que promueva la formación integral de los estudiantes y evite la transmisión y repetición de contenidos, tradicionalmente arraigados en las diferentes instituciones educativas.

En un proceso de evaluación por competencias, que no se especializa en medidas cuantificables, deberá seguir parámetros más cualitativos, así como criterios de desempeño que identifiquen esas competencias de manera clara. Para Tobón (2006,p 235-236) la valoración de los desempeños, es la base conceptual de la evaluación de las competencias, porque se acerca a las ideas de aprendizaje que tienen los estudiantes y permite una más amplia claridad de las relaciones que ellos establecen con los demás elementos de su entorno. Las *valoraciones* presentan una ventaja: pueden establecer pautas de desempeño con anterioridad y de modo compartido entre estudiantes y docentes. También establece unos ejes que fundamentan el concepto de valoración, mediante el uso de la retroalimentación como elemento primordial de esos ejes: 1) *eje nocional*, 2) *eje categorial*, 3) *eje de categorización*, 4) *eje de exclusión*, 5) *eje de vinculación*, 6) *eje de división* y 7) *eje de ejemplificación*. Todos los parámetros de valoración posibilitan información que posteriormente lleven a la toma de decisiones efectivas. Esta información servirá para el mejoramiento de todas las estrategias que soportan la educación, pero primordialmente favorecerá el aprendizaje de los estudiantes.

Además para una funcionalidad de la valoración el mismo autor establece tres importantes elementos: *la autovaloración, la covaloración, y la heterovaloración*. La

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

autovaloración se establece a partir de todos los aspectos que dan forma a las competencias de cada individuo, valoradas por el sujeto mismo. La persona responde a procesos de autonomía que le brindan información de sus formas de aprendizaje y para el ente educativo al cual pertenece. La autovaloración tiene dos momentos: el autoconocimiento y la autorregulación. El primer componente da cuenta de la forma como el individuo reflexiona sobre las competencias que desea desarrollar de manera consecuente; y la segunda orientación plantea la implementación de normas que orienten las competencias a desarrollar, empleando estrategias a seguir.

La covaloración es la valoración recíproca que hacen entre sí los estudiantes dentro de una situación educativa. Se valoran las competencias y aprendizajes mediante la información que cada estudiante provea del otro siguiendo parámetros establecidos con anterioridad. Las orientaciones que los estudiantes reciban acerca de esta estrategia deberán crear ambientes receptivos, de construcción crítica y de confianza mutua hacia los demás y así mismo en la declaración de juicios valorativos.

La *heterovaloración* toma como valor más relevante la comprensión, donde el docente participa de forma positiva y mínima en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Esta estrategia da una valoración del proceso por competencias, buscando la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y reconociendo los diferentes estilos de aprendizaje en cada estudiante. Es una valoración de desempeños, con criterios previamente establecidos y basada en cuatro elementos: la formación, la promoción, la certificación y la mejora de la docencia.

Mientras para Perronoud (2008) la evaluación por competencias se realiza llevando al estudiante a enfrentarse a situaciones complejas, aproximándose a ellas e inclusive yendo más allá que a la pura solución. Es poner en juego todo un conjunto de elementos y variantes propias del sujeto que se adecuen a las situaciones a afrontar. La interacción con los demás surge como característica adicional y como complemento en la obtención de los propósitos de desarrollo integral de competencias dentro ese tipo de situaciones.

A partir de estas premisas, la evaluación se presenta formativa y de cierto modo observable mediante acciones que evidencien este tipo de trabajo por competencias. En este sentido, la *observación* es la estrategia que enriquece la comprensión de las acciones que se emplean en la solución de problemas, la promoción de la autoevaluación

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

y la crítica constructiva. No obstante, las percepciones de las acciones no siempre son evidentes, debido a que elementos de pensamiento complejo no son tangibles ni fácilmente identificables. Es por esto, que la valoración de las competencias no se define en categorías explícitas de referencia, sino que trata de averiguar los procedimientos y recursos tanto cognitivos como metacognitivos empleados en la identificación y solución de problemas en situaciones complejas reales (Perrnoud, 2008).

La concepción, la identificación, la apropiación, la promoción y la evaluación de las competencias no tendrán validez, ni resultaran efectivas sin uno de los principales articuladores de este proceso que es el docente. Aunque el enfoque por competencias involucra diferentes participantes, el docente llega a ser pieza fundamental en el engranaje y la puesta en escena de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se llevan a cabo mediante su orientación.

2.2.4 Competencia comunicativa

La competencia comunicativa referente fundamental en los procesos de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, establece bases teóricas desde las perspectivas que Hymes (1972) planteó. Es un referente teórico obvio para muchos autores, imprescindible en la descripción de las características comunicativas propias de los contextos específicos. No obstante, es importante introducir otras percepciones que complementen y faciliten la comprensión de este concepto, como lo hace MCERL en las políticas educativas en Colombia.

Un individuo llega a obtener el conocimiento suficiente de todos los aspectos de un sistema de comunicación que estén a su alcance dentro de una disciplina, así como miembro de una comunidad, interpretará y evaluará las actuaciones de los demás y las propias, respeto al conocimiento y uso de cada una de esas características del sistema. La capacidad que el individuo tenga para comprender las situaciones de conocimiento presentes dentro de los contextos, es lo que se denomina competencia. Sin embargo, las distinciones de un sistema formal y un conocimiento individual no serán idénticas para todos, dadas las características personales.

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

Estos planteamientos llevaron a Hymes hacer distinciones entre competencia y actuación. La competencia comprende todas las habilidades del individuo, la cual se fundamenta en el conocimiento tácito, en el uso y la apropiación del mismo. El saber implícito entonces no puede solo limitarse a la forma empírica de uso, sino que tiene que ser parte de la competencia. Un tipo de actuación se refiere a la forma de comportarse un individuo y al uso de ese comportamiento, por lo tanto la concepción de competencia no podría reducirse simplemente a lo que una persona pueda 'hacer'.

Por ejemplo, la motivación, un factor de carácter no cognitivo, se desarrolla cuando la habilidad del uso se posibilita y se especifica. Resulta entonces importante no separar los factores cognitivos de los afectivos y de los deseos de un individuo, en términos de características de competencia.

De otro lado, la actuación (performance) no es solamente una descripción de las formas de comportamiento, ni la parcialización o estandarización de elementos presentes en el desarrollo de la competencia comunicativa del individuo, la actuación comprende el conocimiento, el uso y la dinámica que con otras actuaciones se dan. Igualmente, se tienen en cuenta la competencia de los demás, las características de las situaciones en que se dan esas actuaciones las cuales están conectadas con las formas de comunicación específicas en la sociedad, que a su vez establece criterios valorativos de esas actuaciones.

En síntesis, los ítems que caracterizan la competencia lingüística deben acompañar y complementar las interacciones que la competencia individual presenta e interactuar con otras áreas como la antropología y la sociología, donde las formas verbales y no verbales son fundamentales en los procesos de comunicación. La integración de reglas hará que la competencia interactúe a un nivel diferente y más avanzado, dando sentido a los componentes lingüísticos que el individuo adquiera. En este sentido, los elementos que influyen en las actuaciones de un individuo, deben tener en cuenta no solo los factores de apropiación lingüística, sino también las relaciones que inciden cultural y socialmente, así como las características personales, especialmente en el habla.

Todas estas especificaciones sugieren la existencia de interrelación que ayude y facilite la solución de problemas de significado y comunicación. Es el modelo de Hymes el

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas

referente general de los procesos de comprensión de aprendizaje y/o adquisición de una lengua extranjera ampliamente aceptado actualmente, el que permite guiar un trabajo docente más apropiado, según la mayoría de los teóricos en este tema.

Otras concepciones indican que la competencia comunicativa surge de necesidades *interpersonales, organizacionales, de relaciones públicas y de intercambios culturales*, su no desarrollo dificultaría procesos comunicativos dentro de la sociedad. Bagaric y Mihaljevic (2007) exponen el “modelo conceptual” que el MCER adopta como competencia comunicativa, donde las lenguas son comprendidas desde parámetros de evaluación, enseñanza y aprendizaje. La base del concepto de competencia comunicativa abarca tres componentes: “*competencia de lengua o lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática*”. La competencia lingüística aprovecha todos los recursos de forma que la lengua brinda para la correcta estructuración de la información, y cuenta con sub-competencias que incluyen elementos léxicos, gramaticales, fonológicos y ortográficos. La competencia sociolingüística refiere al uso correcto de la lengua mediante habilidades y conocimiento apropiado en un contexto social, mientras la competencia pragmática se subdivide en competencia discursiva y funcional. Adicionalmente, el MCER introduce dos competencias que se enmarcan más en el uso comunicativo de la lengua, que en la competencia de la lengua, la competencia de planeación y la competencia estratégica.

Aunque estas perspectivas y características se aproximan a una descripción general de lo que la competencia comunicativa comprende, requisitos más específicos que relacionen e integren las demás variables de contexto y habilidades personales se necesitan para acercarse más comprensivamente al concepto. En este sentido, las habilidades comunicativas, la efectividad y la apropiación son términos inevitables en el análisis de eventos comunicativos enmarcados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Habilidades comunicativas: según Burlesen (2003) en Bagaric y Mihaljevic (2007, p. 25) las habilidades dependen de la especificidad de las situaciones y de la funcionalidad con las que se empleen, ya sea para niveles de conocimiento, motivacionales o de acciones senso-motoras. La clasificación de las habilidades se presentan en tres grupos: 1) las

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas

habilidades fundamentales, *que comprenden habilidades de comunicación no verbal, discurso, de conversación, producción y recepción de mensaje y de manejo de la impresión* 2) habilidades funcionales, las cuales involucra la habilidad *de informar, explicar, argumentar y persuadir*. 3) las habilidades específicas se determinan según su momento en *relaciones personales, profesionales o relaciones públicas*.

Efectividad: elemento esencial en la estructuración de la competencia comunicativa, que se constituye de manera funcional en la consecución de objetivos y el cumplimiento de acciones comunicativas a través de la habilidad de inferencia del significado de los hablantes Burlesen (2003) en Bagaric y Mihaljevic (2007).

Lo apropiado: esta característica sugiere tener en cuenta los “*factores sociales*” que intervienen en las acciones comunicativas, sin que estos sean interpretados como “*la reglas y normas*” ya establecidas. Las relaciones del contexto y las acciones comunicativas pueden dar cuenta de la gran variedad de apropiación con que la competencia comunicativa puede ser valorada.

Es importante resaltar y apropiarse de los elementos y significados que la competencia comunicativa provee, para tener claridad de los fenómenos que ocurren en el trascurso de adquisición, enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera y de igual manera tener una perspectiva más amplia de los factores que inciden en esos procesos.

2.3 Enseñanza comunicativa del lenguaje

Las actuales tendencias metodológicas de enseñanza del inglés han optado por componentes más comunicativos, dinámicos y funcionales, los que aproximen a los estudiantes a contextos reales de modos más significativos. Por consiguiente, el presente trabajo está orientado bajo los parámetros comunicativos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera inglés, específicamente en el área interés de estudio: la habilidad oral. Este proceder ha sido experimentado y aplicado por el autor durante muchos años de trabajo docente, lo cual se convierte en un aspecto fundamental a reseñar.

2.3.1 El método comunicativo de enseñanza del inglés

El traslado de situaciones comunicativas en el aprendizaje de una lengua extranjera al aula de clase es proporcionado por un método de enseñanza que favorezca esas situaciones.

A través de la historia de la enseñanza de las lenguas, diferentes métodos se han empleado en la búsqueda de formas más efectivas de adquisición y fortalecimiento de los estilos de aprendizaje. Por consiguiente, hay que mencionar los métodos que aportaron y siguen aportando en este campo de aprendizaje, tales como los métodos tradicionales, métodos comunicativos clásicos y métodos comunicativos actuales (Richards 2006).

Los métodos tradicionales se fundamentan en el desarrollo de la competencia gramatical y las metodologías de repetición y producción oral perfecta. Las técnicas de reproducción exacta de elementos gramaticales, la memorización y la imposibilidad de cometer errores ya sean orales o escritos en situaciones concretas, hacen de estos métodos una vía metódica y de control del aprendizaje. Las metodologías que se enmarcan dentro de esta tendencia de desarrollo lingüístico son según Richards (2006), el método *audio oral*, que consiste en el escuchar y repetir rigurosamente y el método *estructural situacional*, es una variación del audio-oral que traslada técnicas repetitivas a situaciones concretas. Una de las técnicas usadas en el método situacional es *PPP*, que significa presentación, práctica y producción, y que ha tenido una gran influencia en la enseñanza de las lenguas, criticada por intentar demostrar una producción funcional de la lengua partiendo desde las reglas gramaticales preestablecidas.

De otro lado, las necesidades de interacciones menos rígidas y menos asociadas al correcto uso de la gramática han sido remplazadas por metodologías que promueven las acciones más directas, dinámicas y participativas. El método comunicativo y sus respectivas variaciones han traído nuevos enfoques, más interactivos y más cercanos a la realidad, ya que ellos incluyen factores personales, funcionales y sociales, que complementan las competencias lingüísticas solo promovidas con los métodos tradicionales y que llevan al desarrollo de una competencia comunicativa mas funcional.

2.3.2 Actividades precomunicativas y comunicativas

En este campo específico de la enseñanza, emerge una importante diferencia la cual se presenta en la variedad de actividades comunicativas que se fomentan dentro los contextos de aprendizaje. Estas actividades del aula deben favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas y la competencia comunicativa y que además respondan a las necesidades que los individuos presentan. La distinción que Littlewood realiza (1981) establece de dos tipos de actividades; precomunicativas y comunicativas o mecánicas y significativas para Richards (2006). Respecto a las primeras, estas delimitan las habilidades y parte del conocimiento que se quiere practicar mediante un procedimiento aislado, preparan al individuo con las herramientas esenciales para la comunicación. Las segundas favorecen un desenvolvimiento de todo el paquete comunicativo y de comunicación del significado en el individuo, su relación con el entorno e integran las actividades previas o precomunicativas. Esta distinción fija subcategorías de desarrollo comunicativo (*figura 2.2*) que ubican las actividades según su función:

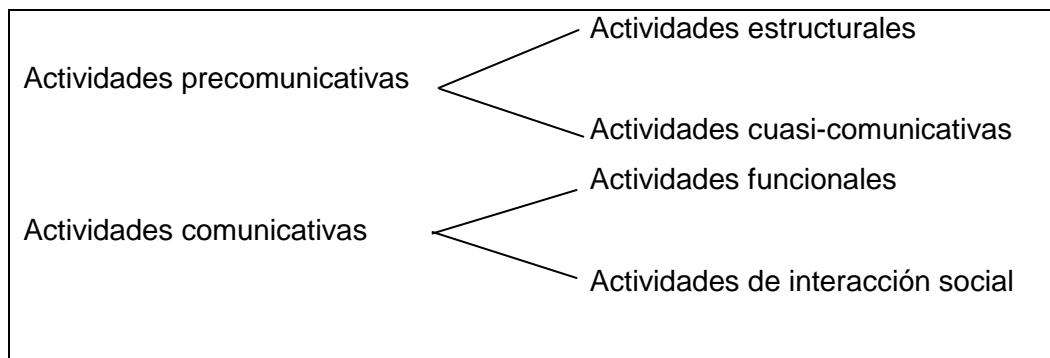


Figura 2.2 Actividades comunicativas. Tomado de Littlewood, 1981, p.86

Esta categorización no representa un orden sistemático en la forma en que las actividades se deban introducir, sino orienta hacia la funcionalidad. Las actividades estructurales buscan un dominio sobre la estructuras de la lengua mientras las cuasi-comunicativas pretenden simular situaciones comunicativas, apoyadas en estructuras. De otro lado, las actividades comunicativas integran las acciones previas de precomunicación y las habilidades comunicativas en la búsqueda de los significados. Las actividades funcionales intentan llevar al individuo a cumplir con un propósito comunicativo,

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas

empleando todos los recursos disponibles, mientras que las actividades de interacción social procuran cumplir con esa misma efectividad comunicativa pero que involucren su entorno social. No obstante, cualquier actividad propuesta no solo tendrá en cuenta esta distinción, sino también las orientaciones que el estudiante quiera otorgarle, como forma de medir su éxito o fracaso, el estudiante puede decidir dónde empezar o afianzar su proceso de aprendizaje.

2.4 Promoción de la producción oral

La necesidad de fortalecer cada una de las habilidades que intervienen en los procesos de adquisición o aprendizaje de una lengua, ha sugerido un trabajo más específico en cada una de ellas. Por tanto, la invitación a trabajar de manera independiente cada habilidad ha llevado a que, en el caso de la habilidad oral, se promueven gran cantidad de estrategias, metodologías y métodos que invitan a un rápido desenvolvimiento por parte de los estudiantes.

2.4.1 Estrategias para la inducción a la producción oral

El aprendizaje a través de la inducción a la producción '*Learning through pushed output*' en una visión más amplia de la forma como los estudiantes son inducidos a una producción del habla, yendo más allá de la simple estrategia de la recepción. Nation & Newton (2009) sugiere esta forma de producción oral como complemento a las formas receptivas tradicionales de sistematización de las estructuras gramaticales y de repetición de contenidos. Es decir, la habilidad del habla no se presenta si no existe un suficiente contacto a los sistemas receptivos y de lengua. Por consiguiente, los estudiantes deben ser provocados a hablar con tareas que exijan y procuren esa necesidad. Es de esta manera que nuestro contexto de enseñanza aprendizaje del inglés se ve enmarcado en este principio de receptividad y poca producción oral. La idea de promover e inducir la producción oral, parte de la premisa la cual no existe un paso automático del sistema receptivo al productivo y un proceso de comprensión sin una decodificación semántica y sintáctica. Es en este punto donde los estudiantes podrían ser conscientes de los vacíos en la producción de conocimiento, si no se les exige hablar de temas pocos familiares. Es

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas

el objetivo de esta estrategia establecer tareas que acerquen a formas gramaticales más complejas, así como la adquisición de más vocabulario.

El hablar de temas poco comunes provoca niveles más altos en el desarrollo de competencias, que los discursos no se planeen y que el hablar en situaciones formales no utilice un modelo o apoyo interactivo. Esto pretende que los estudiantes hablen con niveles más altos de precisión, coherencia y apropiación. Por consiguiente, la promoción de esta perspectiva direcciona a los estudiantes a enfocarse en rasgos particulares gramaticales en la producción y uso del lenguaje, pero sin esta provocación los estudiantes solo fijaran sus objetivos comunicativos a características necesarias de comprensión.

Si los estudiantes no son exhortados a hablar, no habrá un interés sobre las características gramaticales propias para la comprensión. El resultado de esta forma de producción oral, mediante la provocación, podría reflejar el paso de un análisis semántico a un análisis sintáctico, es decir en la ampliación de los contenidos gramaticales o la clarificación de los mismos. Pero no puede ser vista como una forma inmediata de producción a la información presentada. Así, se advierte un primer paso a seguir en la consecución y aplicación de esta forma de promocionar el habla, la construcción de una experiencia receptiva.

Una segunda fase plantea la planeación de actividades que conduzcan a una producción del habla. Estos rasgos se presentan así: Temas, tipos de textos y un rango en los niveles de competencia. (a) Hablar de los temas involucra hablar y cubrir un rango variado de vocabulario, una conexión con los conocimientos previos de cada individuo y una variación en intereses de género. (b) La siguiente característica invita a considerar los 'tipos de texto' a utilizar en la producción oral. Se distinguen ocho tipos de textos orales y textos escritos referentes a sus correspondientes equivalentes de oralidad. A continuación se consideran los diferentes rangos de texto oral: 1) interacción vs monólogo, 2) coloquial vs formal, 3) intervenciones cortas vs intervenciones largas, 4) la interacción vs la transacción (propiciar una relación amistosa o facilitar información relevante), 5) narrativo vs no narrativo.

Otro factor a tener en cuenta resulta de las condiciones que propicien el correcto desempeño en la producción. Estas condiciones se estructuran en una planeación,

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas

necesaria como preparación previa en la concreción de ciertas tareas. Las características que rigen este propósito se fundamenten así: tiempo necesario para pensar en el tema, tiempo para decidir, toma de notas breves de lo que se va decir y describir. Planear ayuda a la producción, cuando parte del trabajo sea hecho al cumplir la tarea requerida, y permitiendo menos aspectos por atender cuando se está llevando a cabo la tarea. Los efectos de planear también se reflejan en los mismos efectos de fluidez y complejidad gramatical. Una de las técnicas efectivas utilizadas para producir habla es traída desde lo receptivo: recontar un texto oral o escrito, permite que los estudiantes usen nuevos aspectos de la lengua mientras su atención es enfocada en la creación de significado. La variedad de elementos a utilizar varía desde una repetición exacta hasta un uso creativo que resulta en generalizaciones basadas en analogías.

Dentro de esta categoría también se rescata la condición que provee la presión del tiempo. Una planeación sobre una línea de tiempo o preparación de un discurso previo hacen fundamental esta condición. Cuando existe una planeación sobre la línea del tiempo, este podría resultar en un gran espacio de desempeño, lo que provocaría que los estudiantes pasen sus ideas al habla mientras estos producen actos de habla. Por otra parte, el pre-discurso permite a los estudiantes concentrarse en el rango de ideas a cubrir y la organización de las mismas. Como sugerencia se establece que la mayor cantidad de tiempo se facilita en el acceso al conocimiento gramatical explícito e implícito y a una mejor calidad oral.

Un aspecto adicional considera la cantidad de apoyo que se brinda tanto a las tareas como al proceso de producción. El apoyo o las tareas guiadas permite a los estudiantes operar sobre las más favorables condiciones para la producción. Un buen ejemplo a estimar dentro del diseño de una tarea es la presencia de personas que escuchen; personas pacientes que apoyen las interacciones de oralidad.

Finalmente se presenta una última forma de provocación al habla, un parámetro de actuación. Cuando se actúa o se habla frente un público, se habla de un desarrollo transaccional oral; lo importante es proveer de información convenida. El afrontar este tipo de técnica produce que haya un juzgamiento de la formas de proveer la información que llegan a ser un aspecto de apoyo para los estudiantes.

2.5 Dos actividades de promoción oral

2.5.1 La presentación oral

La presentación oral en el desarrollo y promoción de la habilidad para hablar puede convertirse en una herramienta efectiva o una actividad frustrante. Muchos profesores de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) la han incluido como medio para mejorar la fluidez y la producción oral. El propósito de aplicar esta tarea no es preparar al estudiante a realizar presentaciones de manera correcta, sino ayudar a mejorar sus habilidades de habla y comunicación (King, 2002).

Crear un ambiente en donde el estudiante se enfrente a un público, puede acercarlo a un contexto de la vida real, siempre y cuando exista una interacción con la audiencia mediante la formulación de preguntas y el mantenimiento de la atención (Thornbury, 2005). De este modo, si una buena presentación alcanza sus objetivos comunicativos, esta experiencia no solo servirá para ese momento de aprendizaje, sino para prepararlo a desarrollar tareas que le sean útiles durante toda la vida, en especial su vida laboral. Las ventajas de la presentación oral incluyen: un acercamiento entre lo que se estudia en la aula y el verdadero uso de la lengua, la integración de las demás habilidades comunicativas, el apoyo a recolección, organización y presentación de información, al fortalecimiento del trabajo en grupo y al refuerzo de la autonomía en el aprendizaje, así como ser mas proactivos (King, 2002).

Por otro lado, el pararse a hablar frente a un público puede llegar a ser una actividad intimidante, estresante y con incremento en los niveles de ansiedad para el estudiante, lo cual conduce a bajar los niveles de autoestima, confianza y frustración en aprendices de niveles básicos o aquellos que inician el proceso de adquisición de la lengua. Así mismo para los profesores que promueven esta actividad, el tiempo que consume puede llegar a ser muy amplio y poco productivo, quitando espacio para las demás tareas de aprendizaje del lenguaje. Igual puede ocurrirles a los estudiantes, que invierten mucho tiempo en la preparación de su presentación, pero en el momento del desarrollo no obtienen los resultados esperados. Para otros, las presentaciones pueden llegar a ser

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

aburridas, ya que implica escuchar a muchos estudiantes de manera continua sobre temas de poco interés.

Tratar con la apatía y aburrimiento del público puede resultar en presentaciones cortas por parte de los estudiantes, sin que ellos presten atención al verdadero propósito de entregar información y mejorar sus habilidades orales (Miles, 2009). Razones que implican que los objetivos de aprendizaje, el nivel de desarrollo de los estudiantes, así como los resultados de comprensión de la lengua sean deficientes (Miles, 2009).

Por lo tanto, la presentación oral puede llegar a convertirse en una fortaleza o en debilidad, así como frustrar las aspiraciones de los estudiantes en el dominio de una lengua, mientras para los profesores puede ser una herramienta de aprendizaje o una estrategia técnica para aprender a exponer.

2.5.2 La charla informal o conversación espontánea

Uno de los aspectos más solicitados por parte de los estudiantes es el enfrentarse a situaciones reales de interacción con otras personas, en especial mediante el diálogo, conversaciones o charlas.

Las conversaciones no son una confrontación cara a cara, que no solo ponen a prueba los elementos sociolingüísticos sino también los paralingüísticos de los hablantes. Es un auténtico acto comunicativo. En una conversación se tienen en cuenta los momentos, los nuevos temas, las concordancias o desacuerdos (Richards & Renandya, 2002). Pero ¿cómo interactuar en un ambiente donde siempre hay estrategias de pregunta respuesta y poco tiempo para una conversación informal? El escaso tiempo que se da para la promoción de conversaciones hace que las sesiones de aprendizaje ILE sean más metódicas y muy alejadas de la realidad. Así mismo, resulta poco el tiempo que el profesor puede dedicar a conversaciones individuales/personalizadas, debido a las grandes cantidades de estudiantes que se inscriben a un curso regular en la educación pública. Todos estos factores, adicionales al factor de cómo enseñar a conversar o interactuar, dificultan el proceso de producción oral. No obstante, la invitación a

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

interactuar acerca al estudiante a tener un sentido más social, ya que pueden hablar de temas comunes a otras personas (Wong & Zhang, 2010).

Por otro lado, el dialogo en la enseñanza del inglés ha caído en la recurrente forma de memorización y repetición, apoyada en estructuras gramaticales que no demuestran ninguna funcionalidad o interrelación con los verdaderos objetivos del lenguaje.

Sin embargo, el dialogo puede ser una herramienta útil de trabajo en pareja o grupo, que por lo general, es liderado por el profesor, mediante el cambio de roles y situaciones donde los estudiantes improvisen y pongan a prueba el verdadero uso de la lengua (Thornbury, 2005).

El acto de dialogar no solo prepara a los estudiantes a enfrentarse a la vida real, sino que sirve como preparación de diálogos efectuados bajo presión como lo son: una entrevista en un examen de suficiencia de lengua internacional o una entrevista de trabajo (Luoma, 2004).

Por tanto, las conversaciones deben empezar con respuestas cortas de manera que el estudiante incremente la información del otro participante, después tome la iniciativa y finalmente sugiera o introduzca un tema nuevo, todo esto de manera cada vez más natural. (Brown & Yule, 1999)

Los diálogos, conversaciones o charlas informales son estrategias que acercan a los estudiantes a ambientes naturales de producción de la lengua objetivo. Estas herramientas didácticas de enseñanza en ILE pueden resultar como formas más efectivas para la comunicación del aula, siempre y cuando se realicen con características naturales.

2.6 La evaluación de la habilidad oral

Las formas de evaluar la habilidad oral en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera varían según los propósitos académicos y personales, el nivel de competencia y las actividades/tareas propuestas. Es una compleja tarea que tiene en cuenta la forma y el cómo se presente y se estructuren las acciones a evaluar. El proceso de evaluación puede realizarse de diferentes maneras, sin embargo se sugiere un sistema cíclico que lleve a los estudiantes a niveles superiores de competencia y producción efectiva de esta

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas

habilidad. Este proceso cíclico, empieza con la necesidad de evaluar alguna actividad propuesta, para luego dar paso a la planeación e implementación de criterios de evaluación y a la definición de tarea(s) u objetivo (s) a aplicar; la calidad con que se realicen cada una de esos niveles también se incluye como parte del proceso. El ciclo prosigue con la interacción entre los participantes y con la asignación de valor (numérico o cualitativo) al desempeño oral, que a su vez sirve para definir un nuevo ciclo.

No obstante, algunos contextos académicos reducen la evaluación oral a la correcta transferencia de la gramática, la cual también resulta un trabajo fácil para evaluadores/profesores de identificar y valorar. Por consiguiente, no se debe olvidar que las interacciones de habla ocurren en tiempo real con estructuras poco complejas y respuestas cortas, sin ningún tiempo de preparación. Estas formas de producción oral resultan opuestas a las formas escritas, ya que difieren en niveles de formalidad y estructuración gramatical.

Por otro lado, Brown & Yule (1999) mencionan como en muchos contextos académicos la evaluación de la habilidad oral no es incluida en los test generales de lengua y trata de compensarse con el conocimiento de un rango amplio de vocabulario. Contrariamente, cuando se tiene en cuenta la valoración de esta habilidad, resulta ser el otro extremo de evaluación, debido a que el docente realiza una impresión general de lo que él percibe como buena producción oral y se apoya en el uso de temas previamente establecidos con los estudiantes.

Brown & Yule (1999,p.120) explicitan la práctica de preparación escrita previa en actividades orales así:

“If the student predicts (or indeed is specifically informed) that he is likely to be asked some question on a recent holiday or a book he has read, he can ‘prepare’ his answer. Typically, he will write out a set of sentences, possibly with the help of his teacher, and ‘learn’ this set of written sentences as a prepared answer, should such a question arise in the interview. given this scenario, the examiner has no way of knowing whether the student is extremely able, spontaneous speaker of the language simply has a good memory for limited chunks of prepared material.”

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

“Si el estudiante predice (o específicamente es informado) lo que probablemente le será preguntado por ejemplo: acerca de unas recientes vacaciones o un libro que haya leído, el estudiante preparará las respuestas. Típicamente, el estudiante escribirá un grupo de oraciones, posiblemente con la ayuda del profesor, aprende esas oraciones escritas como una respuesta preparada a las preguntas que aparecerán en la entrevista. Dado este escenario, el evaluador no tendrá ninguna posibilidad de saber si el estudiante es altamente capaz de hablar espontáneamente o ser un hablante espontáneo de la lengua como una buena memoria limitada con extractos de material preparado.”

De este modo, el docente debe prestar atención a una serie de parámetros durante la producción y evaluación oral de manera repetitiva y a grandes cantidades de estudiantes. Por lo general, se habla en turnos individuales y casi siempre se recurre a la entrevista como actividad objetivo. Por consiguiente Brown & Yule (1999) sugieren que los ítems tradicionalmente evaluados, tales como la gramática, pronunciación y vocabulario, se integren al objetivo de comunicación efectiva, primordial en la comunicación de cualquier tipo de información. Esta evaluación integral requiere de periodos de tiempos continuos y cortos, así como de una verificación del progreso individual, lo cual brinda mayor información al docente y la identificación de debilidades en la producción de esta habilidad. Igualmente, el uso de la grabación en audio o video es un apoyo posterior a la observación, que el docente realiza durante el proceso de producción y que ayuda a que los estudiantes reconozcan y revisen su propio desempeño.

Por último, se sugiere la promoción en la variedad de las actividades con diferentes propósitos comunicativos, temas familiares y cortos, que no incluyan descripciones largas y que no fomenten la memorización. Para esto las conversaciones informales en ambientes fuera del aula de clase dan a los estudiantes la oportunidad de hablar más y comunicarse efectivamente sin caer en la cultura de pregunta y respuesta y así llegar a una efectividad organizada y concisa.

2.7 Problemas generales en la producción oral (lengua extranjera)

Los problemas de comunicación presentados en la producción oral parten de las relevantes diferencias enmarcadas en las relaciones de la lengua materna (denominada L1) y la lengua que se quiere adquirir o aprender (denominada L2). Uno de las más importantes diferencias surge debido a que los procesos de conocimiento de L2 no se han completado en su totalidad. La información y los mensajes que el estudiante o el hablante quieren expresar originalmente en L2 se ven truncados por la falta de una competencia de lengua en esta. Para la solución de este problema de comunicación, el estudiante de manera racional, acude al uso de una serie de “*estrategias de comunicación*” (Kormos, 2006).

Adicional a este principal problema, Dorney y Scott (1997) en Kormos (2006, p.84) advirtieron cuatro fuentes de los problemas de la comunicación en L2: (1) Recursos deficientes; (2) presión en el tiempo de procesamiento; (3) deficiencias percibidas en la producción de L1; (4) deficiencias percibidas en la decodificación del mensaje del interlocutor.

Los recursos que podrían ser la base de estas deficiencias podrían establecerse en tres procesos del habla: *el léxico, el gramatical y la codificación fonológica*.

A los problemas de deficiencia paralelamente se adhieren problemas de atención limitada, donde el estudiante/hablante tarde en responder a acciones comunicativas en tiempo real. El procesamiento de la información por parte del hablante L2 requerirá de más tiempo, lo que conlleva a problemas y restricciones comunicativas.

Otro factor que incrementa las posibilidades de fallos en la comunicación se asocia a la incertidumbre que el estudiante/hablante presenta en la forma como su mensaje sea recibido. La información emitida puede no ser percibida por los interlocutores de manera concreta y efectiva, lo que restringe las formas de producción oral.

Por otra parte, algo que siempre marca una gran diferencia entre los procesos de producción oral monolingües y bilingües es la existente influencia del conocimiento de la lengua materna (L1) sobre la lengua extranjera o segunda lengua (L2). Esta interferencia que no puede ser eliminada, muestra como diferentes elementos empleados en la producción oral de L1 llegan a ser compartidos en la producción de L2. Tales elementos

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

como la memoria conceptual, las estructuras léxicas, la silabación y el almacenamiento de fonemas llegan a ser parte de un procesos de selección en producción oral entre L1 y L2. Un evidente resultado de la fase de selección, es la elección errada y no pretendida de unidades lingüísticas, llamado code-switch (cambio de código). No obstante, el code-switch puede presentarse de manera consciente. La falta de competencia en la lengua o la presunción que elementos de L1 puedan ser empleados en funciones comunicativas similares en L2, hacen que el cambio de código sea intencional (Kormos, 2006)

Ahora bien, la influencia de L1 no solo es el único tipo de restricción en los problemas de producción oral sino adicionalmente las acciones de transferencia. Los traslados de cualquier tipo de ítems de L1 a L2 pueden ocurrir de manera consciente o inconsciente en los procedimientos de actividad oral. Por consiguiente, la transferencia consciente es utilizada por el estudiante/hablante debido a las falencias evidenciadas en el conocimiento de L2 y como forma de compensación comunicativa. Contrariamente, el uso inconsciente de la transferencia es un resultado de la influencia del L1 sobre L2. La transferencia sucede en los momentos de *codificación léxica*, donde se transfieren conceptos, unidades sintácticas y fonológicas

La transferencia llega ser un problema complejo según Kormos (2006) debido a diferentes características que convergen en una misma situación. Los problemas sintácticos y fonológicos pueden tener su causa en los procedimientos con los que se adquirió y se emplean en L1, estableciendo la posibilidad de transferir esos procedimientos de producción a L2, finalizando en resultados errados de comunicación. Por ejemplo la sustitución de fonemas, la adquisición de expresiones gestuales y la adaptación de nuevas formas articulatorias hacen de la transferencia un proceso habitual y problemático.

Conocer los problemas que interfieren en los procesos comunicativos en el aprendizaje de una segunda lengua posibilita la búsqueda de nuevas formas de presentar y guiar al estudiante a formas más efectivas y significativas. Los procesos de producción oral se ven en muchos casos enmarcados dentro de estos problemas de falta de competencia, las deficiencias en los recursos empleados, la influencia de L1 y las transferencias que también se hacen desde L1 en procedimientos y estrategias comunicativas al L2. Son estos elementos que hacen que en muchas ocasiones, los estudiantes perciban pocos avances o renuncien a completar un proceso de adquisición de una nueva lengua.

2.8 Inteligibilidad

Los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras ahora se dirigen hacia una comunicación efectiva y comprensible y ya no pretenden una imitación perfecta del hablante nativo. Esto es, los estudiantes pueden comunicarse en una segunda lengua, sin llegar a una producción oral exacta en pronunciación, entonación y acentuación. Sin embargo, diferentes factores pueden incidir en las interacciones que fuera del salón de clases un estudiante pueda experimentar, como ¿qué tan comprensible puede ser algo que es dicho por una estudiante de L2 para alguien fuera del contexto de aprendizaje formal? La inteligibilidad es una concepción compleja que puede dar cuenta de esto, pero que no contiene un término exacto que la defina ni tampoco que ayude a determinar los aspectos específicos de una buena pronunciación.

Por una lado, Munro & Morton (2006) en Kennedy & Trofimovich (2008) definen inteligibilidad como la capacidad de entender algo que se dice, pero que se separa de elementos de entonación y acentuación. No obstante, existen otros factores que inciden y apoyan el aumento de la comprensión, como lo son la apropiación gramatical, fonética y fonológica, la correcta acentuación, las pausas que se realizan mientras se habla y las características semánticas del contexto. Esto es, el entorno puede facilitar el flujo de la producción oral, si los participantes utilizan componentes de predicción e identifican errores en pronunciación. Todos estos aspectos ayudan a la interacción y al proceso de comunicación desde una apropiada pronunciación.

Además, otras definiciones pueden ampliar y complementar la perspectiva en este campo. Para Kenworthy (1987) en Isaacs (2008, p. 557) el término se define en '*inteligibilidad comfortable*' que se explica en: mientras más palabras se identifiquen de manera apropiada por parte del receptor, más inteligible es el hablante. Para Kenworthy la importancia del receptor llega a ser relevante, siempre y cuando su participación no requiera repeticiones o clarificación de la información hacia el hablante, porque podría ser frustrante y causaría fallas en la comunicación. Por otro lado, Morley (1994) en Isaacs (2008,p.557) conecta la idea de inteligibilidad con la percepción del receptor y los efectos de la acentuación en la comunicación.

De este modo, todos concuerdan en que la pronunciación de un estudiante de lengua extranjera debe ser comprensible para el receptor, pero sobre todo que conduzca a una comunicación efectiva y que adicional incorpore aspectos de acentuación, entonación y contexto. Además, la enseñanza no debe llevar a formas estrictas de pronunciación que traten de copiar a un hablante nativo, sino que pretendan mejorar los procesos de comunicación.

2.9 Lenguaje gestual en la producción oral de L2

Los gestos son en el aprendizaje de una segunda lengua una herramienta de apoyo cuando la producción oral no es suficiente o completa. Para Stam (2006) los avances y el aprendizaje de una segunda lengua se evidencian cuando se analizan los errores y las actuaciones de los aprendices. Aunque este método no da una completa idea de cómo ocurren los procesos de aprendizaje tampoco se descarta, debido a que no existe un método común establecido.

Los gestos se toman como movimientos que acompañan el habla y que se realizan al mismo tiempo, trabajan juntos y pueden indicar el mismo elemento o pueden complementarse. Los gestos pueden no aparecer en la producción del habla, pero pueden ser parte del pensamiento del hablante, Mc Neillian (2005) en Stam (2006,p.147) afirma que los gestos y el habla nacen en un mismo punto donde se desarrollan y resultan en una completa e integrada unidad de lenguaje. El desarrollo consiste en dos aspectos, imaginario y verbal. Este autor propone un *modelo interactivo* donde con el tiempo el pensamiento del lenguaje y los gestos se desarrollen y se apoyen el uno con el otro. Sin embargo los inconvenientes pueden surgir cuando se ha desarrollado un modelo gestual de L2 pero utiliza un patrón de habla del L1.

Las observaciones en la conexión de gestos y habla pueden dar una mayor representación de cómo la mente trabaja y como se dan los desarrollos mentales en la adquisición de una segunda lengua. No obstante, una desconexión podría asimismo percibirse cuando la información que es dicha no se conecta con los gestos que se realizan. Esto es, el habla puede referir a aspectos del lenguaje de manera desigual, mientras que los gestos los valoran como iguales.

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas

Esta desconexión significa que existen *fases transitorias* en el proceso de aprendizaje de una lengua. Esto puede indicar que los aprendices de una lengua están en transición del pensamiento de Lengua materna a la lengua extranjera. Por esto, Stam (2006) propone observar no solo el habla sino además los gestos como forma de analizar los avances en el aprendizaje de una segunda lengua. Además, si la comunicación verbal es tan importante como la no verbal para el desarrollo de la competencia comunicativa, se debe tener en cuenta lo que se dice y los que se expresa con los gestos Pennycook (1985) y Neu (1990) en Stam (2006,p.146)

Por otro lado, Mc Neill (2005) en Stam (2006,p.146) afirma:

“Los gestos son como concretar un plan, al igual que el escribir causan un mismo efecto. Es ver los procesos de pensamiento de los estudiantes/aprendices en acción”.

“To make a gesture...is to bring into existence on a concrete plane, just as writing out a word can have a similar effect”

Por otro lado, Slobin (1991) en Stam (2006) afirma que los hispanos-hablantes tienden a describir estados y lugares como forma de expresar *el cómo* y *el donde* ocurren hechos, esto indica características de *pensar para hablar*. La forma de pensamiento está conectada directamente con los verbos que indican movimientos para este tipo de hablantes. Cuando el emisor del español expresa frases que no son totalmente comprendidas recurre a complementos de descripción que muchas veces no se integran con esas frases en significado. Por el contrario un hablante nativo del inglés incluye y acumula en un solo flujo oral una variedad de componentes lingüísticos como preposiciones conjunciones y demás, para ser comprendidas.

En el caso del pensamiento en una segunda lengua se tiene que observar las dificultades que surgen al momento de apropiarse de elementos de L2. Los hablantes del español tienen que enfocarse en nuevas formas de pensamiento cuando aprenden inglés. Algunos estudios han encontrado la transferencia de formas de pensamiento de L1 a L2. Estos estudios también muestran que los hablantes del español aprendices del inglés tienden a enfocar sus gestos en los verbos, concluyendo que siguen pensando en español cuando narran en inglés.

Capítulo 3

Metodología

Este estudio se inscribe en una línea de observación no participativa, que establece una comparación dentro del marco de investigación cualitativa, la cual pretende analizar los resultados de aplicación de dos estrategias didácticas, para mejorar el desarrollo de habilidades comunicativas en lengua extranjera Inglés, específicamente en la parte oral (speaking), en un grupo de estudiantes. Este trabajo tiene en cuenta las características de cada individuo en lo relacionado con la comprensión de la realidad, así como una percepción más cercana de las interacciones dentro de contextos específicos. Los diferentes elementos que intervienen en la interacción ayudaran a clarificar cual estrategia resulta más efectiva para el aprendizaje y desarrollo de la habilidad oral en adultos.

La investigación cualitativa toma en cuenta las relaciones subjetivas que tanto los participantes como el que investiga tienen sobre el mundo que observan o experimentan. Además, miran la realidad de un contexto desde sus prácticas individuales y grupales, tomando como punto de partida el conocimiento previo que ya poseen. Según Flick (2007) la comunicación se utiliza como elemento vital en el análisis de las reflexiones del investigador y las interacciones que esta permite con los demás individuos del contexto que se estudia. Los elementos de apreciación, sentimientos y demás acciones son tomadas como validas para el desarrollo del proceso de investigación. Igualmente, la variedad de enfoques y métodos que la investigación cualitativa plantea son utilizados de manera progresiva y a medida que estos se requieran, dando continuidad a un desarrollo más amplio del estudio.

La confirmación o el desvirtuar fenómenos que resulten de la aplicación de estrategias y procesos en la promoción de la producción oral del inglés en adultos, hace que este trabajo se inscriba en un estudio descriptivo analítico. Los datos que aportan las observaciones, entrevistas y videograbaciones dan una percepción sobre los acontecimientos de enseñanza-aprendizaje que sucedan en este contexto específico.

3.1 Diseño de la Investigación

Este estudio establece sus bases desde el paradigma cualitativo, el cual pretende acercarse y comprender los fenómenos que acontecen en un contexto real de aprendizaje mediante una observación no participante. La información se recolectará en un trabajo de campo donde se verificará las ventajas de dos estrategias de promoción como lo son: la presentación oral y las charlas informales, que persiguen mejorar la habilidad oral del inglés en adultos. La inmersión dentro de un ambiente específico permite describir sistemáticamente las acciones y percibir en detalle los intereses, expectativas y comportamientos que se presenten dentro del mismo por parte de los participantes (Peña, 2011). El observar los efectos de las dos técnicas de promoción, conduce a una comparación objetiva de su funcionalidad. Aunque esta investigación no se inscribe en estudio comparativo como tal, si se hace necesario elementos de comparación que apoyen el análisis de datos. La comparación educativa pretende examinar dos o más sujetos o eventos de manera que se pueda establecer diferencias o semejanzas. Así se comparan procesos de aprendizajes en sujetos y promoción del aprendizaje en los eventos. (Murray, 1998)

3.2 Población participante

Este estudio incorporó a un grupo de 8 personas, 2 jóvenes adultos con edades aproximadas entre 21 y 22 años y 6 adultos entre 27 y 35 años, hombres y mujeres, interesados en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, con un nivel pre-intermedio de competencia de dominio de la lengua. Los participantes en su mayoría cuentan con secundaria completa como grado mínimo de escolaridad y estrato socio económico dos y tres y están inscritos en el programa de educación no formal del Instituto de Lenguas de universidad Distrital Francisco José de Caldas-ILUD. Esta modalidad de cursos regulares de inglés, tienen una intensidad horaria de seis horas semanales en ciclos bimestrales de 48 horas y su meta es mejorar habilidades comunicativas en otra lengua y/o complementar su formación académica formal.

3.3 Técnicas para recolección de datos

Las técnicas empleadas para este trabajo pretendieron recolectar información desde una perspectiva pasiva al ejecutar una observación no participante, pero también desde un ambiente más informal y coloquial, al emplear la entrevista como aproximación a los participantes del estudio. De este modo, se realizó una observación directa sobre los fenómenos que acontecieron en el desarrollo de la promoción oral.

3.3.1 Observación

La observación que pretende sacar provecho de los eventos que suceden en contextos específicos, mediante la descripción y el análisis de información (Deslauriers 1991), aportó de manera significativa al desarrollo de este trabajo de investigación. Por tal razón, se empleó esta técnica como medio que facilitará la recolección de información sobre los procesos de producción oral que algunos estudiantes desarrollan y adicionalmente acercó al docente a conocer más detalladamente, la realidad de actos de aprendizaje en lengua extranjera. Las observaciones fueron soportadas desde técnicas audiovisuales como la videograbación.

3.3.1.1 Videograbación y audiograbación

Se utilizó una videograbadora que ayudó a capturar la información que mediante la simple observación docente no se pudo obtener. Esta herramienta también apoyó el análisis posterior. Esta técnica ayuda a la reconstrucción de la información, lo que posibilita obtener diferentes percepciones y una comprensión más profunda de las acciones sociales que se conservan mediante el uso de esta (Baer & Schnettler 2009).

3.3.2 Entrevista

Se realizó una entrevista no estructurada posterior a la aplicación de las dos estrategias de producción oral, presentación oral o charlas informales con el fin de obtener información más detallada de la forma, cómo estas estrategias incidieron en la producción

de la habilidad oral y el aprendizaje. La entrevista ayudó a compartir información de una manera más abierta y distendida. Esta entrevista contó con 10 (ver anexo E) preguntas abiertas que permitieron un dialogo coloquial. Las entrevistas son una forma especializada de recolectar información con un objetivo específico y una forma interactiva de participación, que se basan en un tema central (Deslauriers, 1991).

3.4 Instrumentos (consignación de resultados)

Las diferentes etapas de recolección de la información fueron soportadas a través de la adaptación y aplicación de diferentes instrumentos. La consignación de la información soportó las observaciones que se hicieron en la aplicación de las actividades propuestas. Para la primera etapa de observación se empleo un formato de observación, que consignaba la información de factores anecdóticos, mientras al mismo tiempo se captaba la información con una videograbadora. Posterior a las prácticas de producción oral se evaluó el desempeño de los estudiantes a través del uso de una rúbrica y se analizaron las videograbaciones. El análisis de esos videos se realizó mediante el uso de un formato que registro el tiempo y las acciones de producción de cada participante. Finalmente se aplicó una entrevista no estructurada con 10 preguntas.

3.4.1 Formato de observación presentaciones orales y charlas informales

El formato de observación elaborado por Perego & Boyle (2005) que pretende informar sobre el uso de estrategias o técnicas que los estudiantes emplean en desarrollo de la habilidad oral para diferentes propósitos, se adaptó para este trabajo de investigación, con algunas modificaciones, validado a través de una prueba piloto con un grupo semejante de estudiantes (ver anexo C). Este instrumento se creó para observar las actuaciones de producción oral, día a día en periodos académicos largos, el cual apoyó las rubricas de evaluación oral (ver 3.4.3) empleadas ocasionalmente en este contexto. Esta herramienta permitió recolectar información en forma más detallada, mediante una revisión subjetiva y menos rígida, así como la comprensión de diferentes áreas y dimensiones que la rúbrica no integró. El instrumento empleado pretendió recolectar factores con formas más anecdóticas y menos estandarizadas. Los ítems que se consignaron en este formato fueron elementos que se evidenciaron en cada actividad

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas

como el lenguaje corporal, el uso de la memoria, la lectura de los referentes escritos para la producción oral, factores emocionales y situaciones no previstas.

3.4.2 Formato videograbación:

Las videograbaciones fueron consignadas en un formato en el cual se estableció el tiempo de registro y la identificación de las dimensiones de competencia *saber, saber hacer, saber ser y saber emprender* en cada participante, soportado con ejemplos de esas actuaciones orales (ver anexo E).

3.4.3 Rubrica evaluación oral

La evaluación oral para este trabajo de observación, empleó una rúbrica adaptada y sugerida desde las instituciones que aplican exámenes internacionales de suficiencia en diferentes niveles de aprendizaje de la lengua, como lo es Cambridge University. Igualmente siguió las recomendaciones de evaluación que el MCERL establece para la habilidad oral. La rúbrica (ver anexo D) incluye los siguientes parámetros de evaluación: interacción, gramática, pronunciación, vocabulario, fluidez, coherencia, cohesión y cumplimiento de la tarea en una escala de 1 a 4 cada uno, valoración cualitativa con una correspondencia numérica. Las características que el estudiante debió alcanzar en cada una de las actividades propuestas son:

- Cumplimiento de la tarea

El objetivo es que el estudiante complete la tarea propuesta de manera apropiada y lo más detallada posible; la información debe ser comprensible y clara.

- Coherencia

Este aspecto busca que la información se entregue de manera clara y concisa. El uso de conectores, además funcionan como elementos de apoyo, que fortalecen la coherencia. Las pausas en este nivel son permitidas, pero sin afectar la comunicación, ni cansar al receptor.

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas

- Interacción

Este aspecto pretende que el estudiante sea capaz de mantener intercambios simples y requiera de poco apoyo por parte del profesor o de los demás participantes.

- Gramática

El objetivo de este ítem busca que el estudiante tenga un buen uso y control de formas gramaticales simples.

- Vocabulario

El estudiante en este aspecto debe ser capaz de utilizar un buen rango de vocabulario para hablar de situaciones cotidianas.

- Pronunciación

La pronunciación corresponde a la inteligibilidad con buen uso de rasgos fonéticos y fonológicos en oraciones y vocales.

Para la correspondencia numérica se tuvieron en cuenta las anteriores características y las siguientes equivalencias generales.

4= Bueno (good) 3= suficiente (sufficient) 2= limitado (limited) 1=No bueno (Not so good).

3.4.4 Entrevista

Esta entrevista contuvo 10 preguntas abiertas (ver anexo F) lo que permitió un dialogo coloquial, además complementó la información, que se había recolectado con las observaciones. Estas preguntas pretendieron indagar sobre temas como: aprendizaje significativo, preparación escrita previo a las presentaciones, acciones (performance) en los momentos de la producción oral, presentaciones en el aprendizaje y el desarrollo de la habilidad oral, las ventajas y desventajas de las presentaciones y las charlas informales, así mismo la comunicación y entrega de la información, motivación, autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación y finalmente emociones y aprendizaje.

3.5 Procedimientos

El estudio tuvo como primera fase la implementación de las dos estrategias de promoción oral. Los participantes realizaron tres presentaciones orales durante tres sesiones y posteriormente desarrollaron sesiones adicionales de charlas espontaneas, tres en total. Los temas de cada estrategia se sugirieron desde los parámetros del nivel de competencia A2. Durante la aplicación de estas actividades se realizó una observación directa no participante apoyada con videograbaciones, que permitieron recolectar la información.

En el siguiente paso, se aplicó una entrevista a cada participante que indagó por sus perspectivas en el desarrollo de la producción oral y su propio aprendizaje, con un posterior análisis a través del uso del software Atlas Ti 6.0

Finalmente, se efectuó un proceso de análisis de la información mediante la descripción de las acciones que cada participante realizó en la producción oral, de este modo se identificaron y se categorizaron las dimensiones de competencia. De igual manera, se evaluó el desarrollo de cada actividad en los participantes, guiado por parámetros establecidos desde una herramienta de valoración, “rubrica”.

Fase inicial				Fase final	
Presentaciones orales (3 sesiones)	Observaciones y videograbaciones	Entrevista	Categorización Atlas Ti (6.0)	Descripción y Análisis observaciones y videograbaciones	Evaluación presentaciones y charlas espontaneas
Charlas espontaneas (3 sesiones)	Observaciones y videograbaciones				

Tabla 3.1 *Procedimientos fases de investigación*

3.5.1 Actividades propuestas

La siguiente es una descripción de las actividades propuestas para el desarrollo de las dos estrategias aplicadas. Los tres primeros temas corresponden a las presentaciones orales y los tres siguientes corresponden a las de charlas espontaneas.

- *El mejor viaje*

El propósito de esta actividad era que los estudiantes hablaran del mejor viaje que habían experimentado en sus vidas. Esta presentación pretendía que los estudiantes incluyeran descripción de eventos pasados, estados de ánimos, descripción de lugares y se motivaran a hablar de una experiencia agradable propia.

- *Biografía*

El propósito de esta actividad consistía en informar a los demás participantes sobre la vida de alguien que ellos admiran o consideraran importante en el algún campo específico, cultural, social o de entretenimiento. Esta actividad permitió traer partes de la historia al salón de clases y revivirlas. Las biografías ayudan al estudiante no solo a mejorar sus habilidades comunicativas sino también a valorar los logros que otras personas han obtenido a través de la historia, de tal manera que sea un referente para ellos mismos. Esta tipo de actividad además permite a los estudiantes conocer otras culturas para dar una mayor comprensión del mundo.

- *Historia con imágenes*

El propósito de esta actividad consistía en que los estudiantes relataran una historia siguiendo una secuencia de imágenes. La imaginación, la conexión secuencial y la forma de atraer la atención de los oyentes eran aspectos a promover con esta actividad. Las historias son una herramienta interesante y motivante que promueve la comunicación y permite el acceso a diferentes estilos de aprendizaje que el estudiante posee. Este tipo de actividades atrae a los estudiantes de aprendizaje visual a desarrollar las habilidades de habla y escucha. Además, ofrece la posibilidad de aplicar perspectivas multidimensionales y de movimientos que fortalecen el aprendizaje y la inteligencia kinestésica (ver anexo B).

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

- *El peor viaje*

Esta actividad promovía las mismas características que las de *mi mejor viaje*, con referencias de experiencias negativas. El estudiante debería hablar espontáneamente sobre su peor viaje, argumentando y dando información sobre las razones de considerar ese evento la peor experiencia.

- *Biografía de algún familiar o persona cercana.*

El propósito al igual que la primera actividad propuesta era hablar de la vida de alguien, pero en este caso debía ser de alguien cercano; familiar o amigo.

- *Historia con imágenes*

Similar actividad a la propuesta en las presentaciones, pero esta vez debía ser manera espontánea. Una historia diferente a la expuesta en la primera parte de las presentaciones fue presentada por el profesor. (Ver anexo B)

Capítulo 4

Resultado y Análisis

Los resultados surgidos de esta investigación de tipo cualitativo, se basaron en la promoción de dos tipos de actividades; las presentaciones y las charlas espontáneas. La información recolectada y consignada en los diferentes instrumentos: formato de observación, rubrica de valoración de desempeño, formato de videograbaciones y entrevista, fue posteriormente categorizada, descrita y analizada. Los siguientes son los resultados y el análisis de los datos recolectados.

4.1 Resultados

Las observaciones y las videograbaciones permitieron constatar, ampliar e identificar información relacionada con las concepciones teóricas, así mismo aportaron características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés en este contexto. Una descripción de los elementos comunes que surgieron en la aplicación de las estrategias de promoción oral y una clasificación en dimensiones de competencia, se realizó en la primera parte de este análisis. Por otro lado, la valoración de cada actividad mostró algunas tendencias en relación con el desarrollo de competencias específicas de la habilidad oral. Por último, se relacionó y se clasificó la información aportada por la entrevista con los conceptos de competencia (saber, saber ser, saber hacer y saber emprender) y competencia comunicativa mediante el apoyo del uso del software atlas ti.

4.1.1 Observaciones

Como investigación de corte cualitativo se utilizaron instrumentos de recolección de la información en las distintas etapas de la misma. La información, en las tablas 4.1 y anexo A ejemplifica y consigna características de producción en la expresión oral encontradas en las videograbaciones

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

El siguiente es un ejemplo de consignación de la información de las videograbaciones

Actividad	Mi Mejor Viaje (Presentación)		
Tiempo de registro	Participante	Dimensión	Observaciones
00:34	P1	Saber Ser, Saber Emprender	Nerviosismo. 'Puedo empezar otra vez'
01:41		Saber Hacer	Utiliza la referencia escrita (lee) para continuar con la presentación
1:20/2:00/2:30/3:10		Saber Hacer, Saber Emprender	Relación habla imágenes
2:40		Saber Hacer, Saber Ser, Saber Emprender	Lenguaje verbal uso de las manos para enumerar
00:50	P2	Saber, Saber Hacer	Memorización de lo hablado
01:00- finalizar la presentación		Saber	Lee lo escrito como referencia
00:10	P3	Saber Hacer, Saber Emprender	Relación habla imágenes/siempre se dirigió al público
00:50		Saber Ser, Saber Emprender	Pregunta al profesor como se dice: naturaleza
1:30		No Saber	Uso del presente hablando del pasado
Comienzo de la presentación	P4	Saber Ser	Se ubica sentada para dirigirse al público
0:20		Saber Ser, Saber Emprender	Uso de la manos para expresar que la cascada es profunda
0:30		Saber Hacer, Saber Emprender	Relación habla imágenes
00:40-01:42		Saber Hacer	Lo olvida lo memorizado revisa la referencia escrita
00:07/00:37/01:20	P5	Saber Hacer, Saber Emprender	Relación habla imágenes
02:20		Saber Ser, Saber Emprender	Corrige una palabra mal pronunciada
00:17	P6	Saber, Saber Hacer	memorización revisa la referencia escrita
00:32		Saber Hacer, Saber Emprender	Relación habla imágenes
01:10/01:50/02:50		No Saber	Problemas de pronunciación
01:15		No Saber	Problemas de coherencia lexical it have
01:26		Saber Emprender, Saber Ser	Pregunta al profesor si esta bien

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

			pronunciada la palabra
02:04		NO Saber Hacer	Uso del español
02:30		Saber Ser, Saber Emprender	Lenguaje verbal uso de las manos para expresar un palabra (cocaine)
00:40	P7	Saber Hacer, Saber Ser	Excelente presentación se dirige hacia el publico invitando
Toda la presentación		Saber Hacer	Excelente pronunciación durante toda la presentación
02:04		Saber Hacer, Saber Emprender	Olvida una palabra recurre a la referencia escrita
03:04		Saber Hacer, Saber Emprender	Relación habla imágenes
00:14	P8	Saber Hacer, Saber Emprender	Uso la referencia escrita
00:20		Saber Hacer, Saber Emprender	Relación habla imágenes
00:40		No saber	Incoherencia léxica
01:23		No Saber Hacer	Problemas de pronunciación
02:14		Saber Hacer	Lee la referencia escrita
02:17		Saber Ser, Saber Emprender	Autocorrección con la pronunciación

Tabla 4.1 identificación de dimensiones saber, saber hacer, saber ser y saber emprender, actividad presentación oral mi mejor viaje.

4.1.2 Valoraciones de las actividades orales desde la rúbrica de evaluación oral

La observación permitió evidenciar factores comunes e individuales en el desarrollo de la habilidad oral en cada actividad, por medio de seis contenidos de valoración: ***cumplimiento global de la tarea, coherencia, interacción comunicativa, gramática, vocabulario y pronunciación.***

Los resultados midieron el nivel de competencia, con un valor numérico igual a 1 y valor máximo igual a 4, los cuales ubicaban a los estudiantes en el desarrollo de competencia para el nivel A2. No se asignó un resultado total numérico porque se pretendió relacionar aspectos singulares de desarrollo de la competencia, así como comparar los desempeños que se presentaron en los dos tipos de actividades propuestas.

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

Aspectos Generales de comparación

Los siguientes son los promedios de los resultados de comparación de las dos actividades propuestas en los diferentes factores de valoración.

TIPO DE ACTIVIDAD	CUMPLIMIENTO DE LA TAREA /4	COHERENCIA /4	INTERACCIÓN /4	GRAMÁTICA /4	VOCABULARIO /4	PRONUNCIACIÓN /4
CHARLAS ESPONTÁNEAS	2,54	2,42	2,50	2,17	2,25	2,33
PRESENTACIONES ORALES	2,83	2,63	2,67	2,42	2,54	2,38

Tabla 4.2 Promedio resultados generales: comparación de actividades propuestas valoradas con los descriptores cualitativos

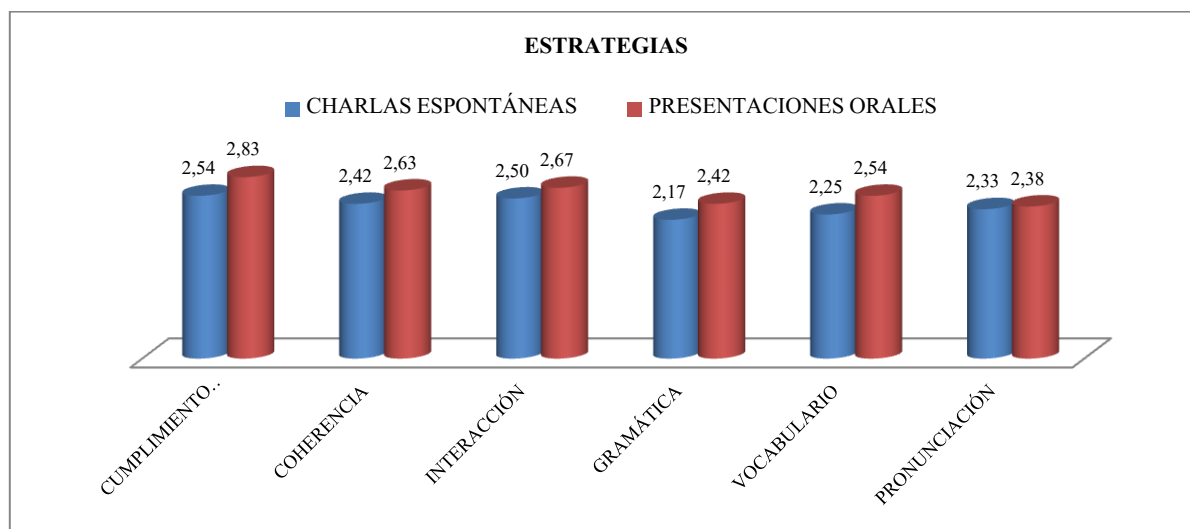


Figura 4.1 Promedios resultados globales charlas espontaneas vs presentaciones orales

Aunque no se visualizan grandes diferencias, sí se evidencia que el desarrollo de la habilidad oral resulta en una tendencia aceptable/suficiente con un promedio por debajo de 3 pero encima de 2 sobre un máximo de 4, para este grupo de estudiantes de nivel básico- intermedio bajo.

Las valoraciones muestran que para ambas actividades el aspecto con mayor progreso fue la intención de cumplir con la tarea propuesta, las cuales superan el promedio de 2.5

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas

sobre un 4 como estimación más alta. Por el contrario, el componente con un menor desempeño varió de acuerdo a la actividad propuesta. Las presentaciones orales revelaron un bajo nivel en el aspecto de pronunciación con un promedio de 2.38 sobre 4, mientras en las charlas espontaneas, el promedio más bajo se obtuvo en la competencia gramatical con un 2.17 sobre 4. Este además representó el nivel más bajo del total de los aspectos valorados en el grupo.

Aspectos Específicos de comparación

A nivel particular cada actividad muestra tendencias comunes en los promedios de la mayoría de sus componentes.

Presentaciones Orales

En las presentaciones orales, cuatro de los seis componentes se mantienen por encima del promedio 2.5; el logro de la tarea, la interacción, la coherencia y el vocabulario se ubicaron por encima de este porcentaje, lo que indica un desempeño aceptable/bueno, y no muy lejos estuvo la competencia gramatical que se ubicó cerca de esta medida con un 2.4/4.

Estos resultados implican una mayor incidencia de los factores de interacción y autonomía que los aspectos estructurales y conceptuales. Es decir, los estudiantes desean comunicarse y lograr sus objetivos comunicativos de cualquier forma, pero sin contar con los recursos y rasgos lingüísticos apropiados.

ACTIVIDAD	CUMPLIMIENTO DE LA TAREA /4	COHERENCIA /4	INTERACCIÓN /4	GRAMÁTICA /4	VOCABULARIO /4	PRONUNCIACIÓN /4
MEJOR VIAJE	3,13	3,00	3,25	2,88	3,00	2,75
BIOGRAFÍA	2,88	2,50	2,50	2,63	2,63	2,38
HISTORIA CON IMÁGENES	2,50	2,38	2,25	1,75	2,00	2,00
	CUMPLIMIEN TO DE LA TAREA	COHERENC IA	INTERACCI ÓN	GRAMÁTI CA	VOCABULAR IO	PRONUNCIACI ÓN
PROMEDIO GENERAL	2,83	2,63	2,67	2,42	2,54	2,38

Tabla 4.3 Resultados generales: comparación de actividades presentación orales valoradas con los descriptores cualitativas

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

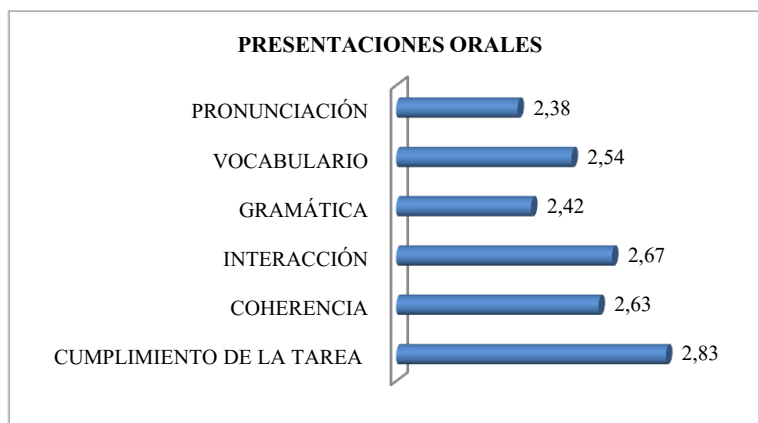


Figura 4.2 Resultados aspectos de competencia en presentaciones orales

Esto también manifiesta que la preparación de una presentación oral descuida los aspectos de pronunciación y estructura gramatical. Los estudiantes pretendían realizar una aceptable exposición como técnica de presentación de información, pero olvidaban algunos propósitos de relevancia integral del aprendizaje de la lengua.

Charlas Espontaneas

Por otro lado, durante el proceso de las charlas espontaneas/informales se observó una variedad en la moda de desarrollo de las competencias.

ACTIVIDAD	CUMPLIMIENTO DE LA TAREA	COHERENCIA	INTERACCIÓN	GRAMATICA	VOCABULARIO	PRONUNCIACIÓN
PEOR VIAJE	2,38	2,25	2,25	1,63	1,88	2,00
BIOGRAFÍA CONOCIDO	3,00	2,88	3,00	2,75	2,88	2,88
HISTORIA CON IMÁGENES	2,25	2,13	2,25	2,13	2,00	2,13
	CUMPLIMIENTO DE LA TAREA	COHERENCIA	INTERACCIÓN	GRAMÁTICA	VOCABULARIO	PRONUNCIACION
PROMEDIO GENERAL	2,54	2,42	2,50	2,17	2,25	2,33

Tabla 4.4 Promedio resultados aspectos de competencia charlas informales.

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

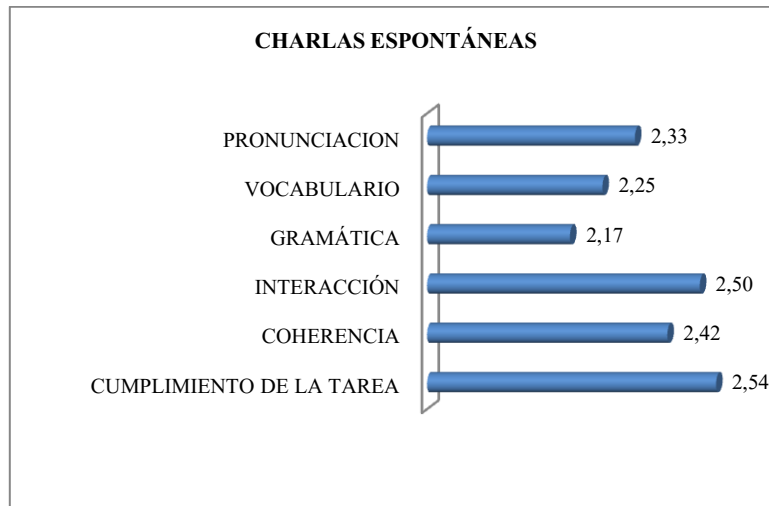


Figura 4.3. Resultados aspectos de competencia charlas informales

Las charlas espontaneas a diferencia de las presentaciones orales muestran menor desarrollo en los seis componentes, sin embargo revelan una similar tendencia en los dos componentes de interacción y autonomía. El promedio en general se mantuvo por debajo de 2.5, lo que indica un porcentaje de desempeño por debajo del 60%, nivel aceptable bajo. Esto supone, que las charlas espontaneas no evidenciaron un buen desenvolvimiento por parte de los estudiantes en la producción oral en aspectos gramaticales, de vocabulario y pronunciación, pero al igual que las presentaciones, se pretendió buscar una comunicación o transmitir un mensaje utilizando formas paralelas o extra-lingüísticas.

Es importante mencionar la limitada apropiación de la competencia gramatical en este tipo de actividades, debido a que en los cursos regulares los elementos gramaticales son la base temática. Esto es, el núcleo programático y metodológico en los cursos regulares, se lleva a cabo mediante el desarrollo de temas gramaticales correspondientes a los niveles en que se encuentran los estudiantes, además del énfasis que algunos profesores realizan en cada sesión de clase. Esto demuestra, que en una charla espontanea las estructuras gramaticales no se integran de modo efectivo o significativo al desarrollo cognitivo y posteriormente como resultado a una correcta producción oral.

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

En forma adicional, la producción de oraciones o frases espontaneas se vio limitada debido al factor de poca o escasa adquisición de vocabulario. Así, en las presentaciones orales los estudiantes tuvieron la oportunidad de preparar, memorizar o incluir vocabulario para ser expuesto, mientras que en las actividades espontaneas solo se contó con el inventario cognitivo que los estudiantes ya hubiesen adquirido.

En este trabajo, de nuevo se destaca la intención y la motivación por parte de los estudiantes por cumplir con la tarea, a pesar de las limitaciones ya mencionadas o aunque al finalizar las actividades no se obtuviera una comunicación efectiva. El participar en la actividad hacía que los estudiantes se enfrentaran a una situación no preparada y poco familiar, ya sea que este tipo de actividades son poco incluidas en las sesiones regulares de enseñanza.

Comparación de las actividades realizadas en cada técnica utilizada.

Aunque se pretendió utilizar la misma temática para ambas técnicas (presentación oral y charla informal), los resultados de desempeño muestran las siguientes tendencias.

En primer es importante saber la temática que se tuvieron en cada una de estrategias promovidas, para las presentaciones orales fueron las siguientes:

- Presentación oral 1: mi mejor viaje.
- Presentación oral 2: una biografía.
- Presentación oral 3: una historia en imágenes.

Por otro lado, las charlas espontaneas trataron los siguientes temas,

- Charla 1: mi peor viaje.
- Charla 2: la biografía de alguna persona cercana (familiar o amigo).
- Charla 3: historia en imágenes.

Presentaciones orales

Las presentaciones orales fueron la primera actividad a desarrollar por parte de los estudiantes, los siguientes son los resultados específicos de valoración de desempeño.

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

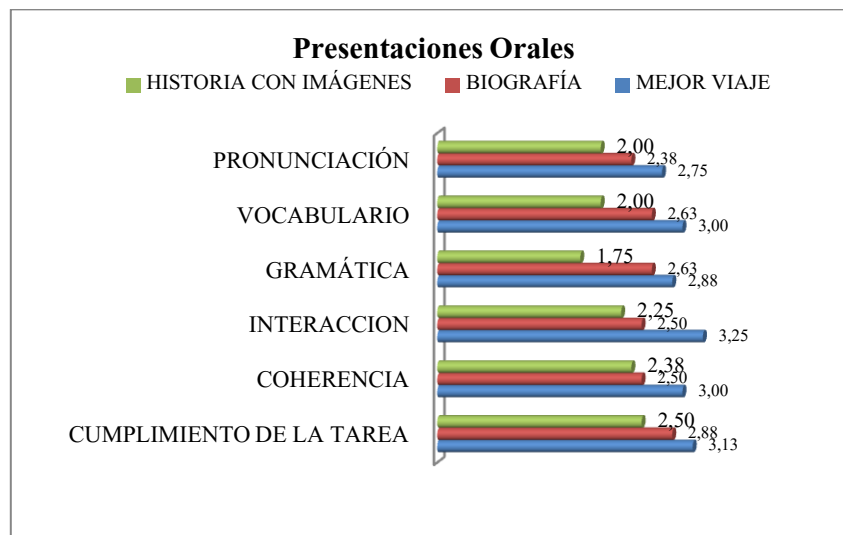


Figura 4.4 Promedios resultados aspectos de competencia y actividades en presentaciones orales

Mejor viaje

En esta primera etapa de promoción se observó un mejor desempeño en la actividad sobre “el mejor viaje” con un promedio superior o cercano a 3 sobre 4, lo que indica un porcentaje de 75%, nivel bueno para el desarrollo de la habilidad oral. Todos los aspectos se mantuvieron en esta tendencia buena, solo la pronunciación como elemento individual apareció por debajo del nivel 3. Además, es importante notar que el promedio más alto con respecto a cada elemento evaluado durante toda la aplicación fue la interacción con el grupo de un 3.25 sobre 4, Esto indica, que por ser la primera actividad, una actividad sobre un aspecto familiar de factor afectivo en los estudiantes, pudo haber tenido un mayor impacto y significación en su desarrollo y preparación.

Participante	Cumplimiento de la tarea	Coherencia	Interacción	Gramática	Vocabulario	Pronunciación
Participante No1	3	3	3	3	3	3
Participante No2	3	3	3	2	2	2
Participante No3	4	4	4	3	4	4
Participante No4	3	2	3	3	3	2
Participante No5	3	3	3	3	3	2
Participante No6	2	2	3	2	2	2

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas

Participante No7	4	4	4	4	4	4
Participante No8	3	3	3	3	3	3
PROMEDIO	3,125	3	3,25	2,875	3	2,75

Tabla 4.5 Resultados de desempeño oral presentación oral, mi mejor viaje.

Biografía

En segundo lugar se observa una caída de desempeño en cada uno de los aspectos de valoración, en la actividad de “la biografía”. Un promedio de 2.5 sobre 4, un porcentaje de 65% del total de desarrollo, evidencia un nivel aceptable para esta actividad. Aunque se les pidió a los participantes hablar sobre algún personaje famoso que admiraran o consideraran importante, los resultados de la producción oral no muestran la misma efectividad que la realizada en la primera presentación. Para esta actividad el aspecto que resulto con menor desarrollo fue la pronunciación con un 2.38/4 y el cumplir con la tarea llevo a ser el componente más alto de desempeño con un 2.88/4. Pese a que la mayoría de los estudiantes leyeron lo que querían expresar, el mensaje se vio interrumpido por problemas de pronunciación, pero el objetivo de hablar sobre un personaje reconocido fue apoyado por la atención del público y el sentido de cumplir con la tarea requerida.

Participantes	Cumplimiento de la tarea	Coherencia	Interacción	Gramática	Vocabulario	Pronunciación
Participante No1	3	3	2	2	2	2
Participante No2	2	2	2	3	3	2
Participante No3	3	3	3	3	3	3
Participante No4	3	2	2	3	3	2
Participante No5	3	2	2	2	2	2
Participante No6	2	2	2	1	1	1
Participante No7	4	3	4	4	4	4
Participante No8	3	3	3	3	3	3
PROMEDIO	2,875	2,5	2,5	2,625	2,625	2,375

Tabla 4.6 Resultados de desempeño presentación oral, biografía

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

Historia con imágenes

Así mismo, la actividad que no tuvo tanta acogida entre los estudiantes a nivel de producción y apropiación fue la historia con imágenes. Aunque solo una de estudiante de los ocho participantes logro completar la actividad de manera eficaz, esta propuesta de producción oral resultó la de menor resultado entre las presentaciones. Los promedios estuvieron por debajo de la media de 2.5/4, inclusive llegó descender al nivel 1/4 para el caso de la competencia gramatical con un 1.75/4. El nivel general que demostró esta actividad se ubica en nivel aceptable bajo, con el promedio más alto en el aspecto de cumplimiento de la tarea con 2.50 sobre 4. Esto implica, que no contar con una referencia escrita hizo que los estudiantes no desarrollaran de forma competente en esta actividad.

Participantes	Cumplimiento de la tarea /4	Coherencia /4	Interacción /4	Gramática /4	Vocabulario /4	Pronunciación /4
Participante No1	2	2	2	2	2	2
Participante No2	2	2	1	1	1	1
Participante No3	4	4	4	3	3	3
Participante No4	2	2	2	1	2	2
Participante No5	2	1	2	1	2	1
Participante No6	1	2	1	1	1	1
Participante No7	4	4	4	3	3	4
Participante No8	3	2	2	2	2	2
PROMEDIO	2,5	2,375	2,25	1,75	2	2

Tabla 4.7 Resultados de desempeño presentación oral, historia con imágenes.

Charla Espontaneas/informales

La promoción oral mediante el uso de charlas informales/ espontaneas evidenció una tendencia general en los ítems valorados no superior al 3.0/4 como se evidencia en la siguiente grafica.

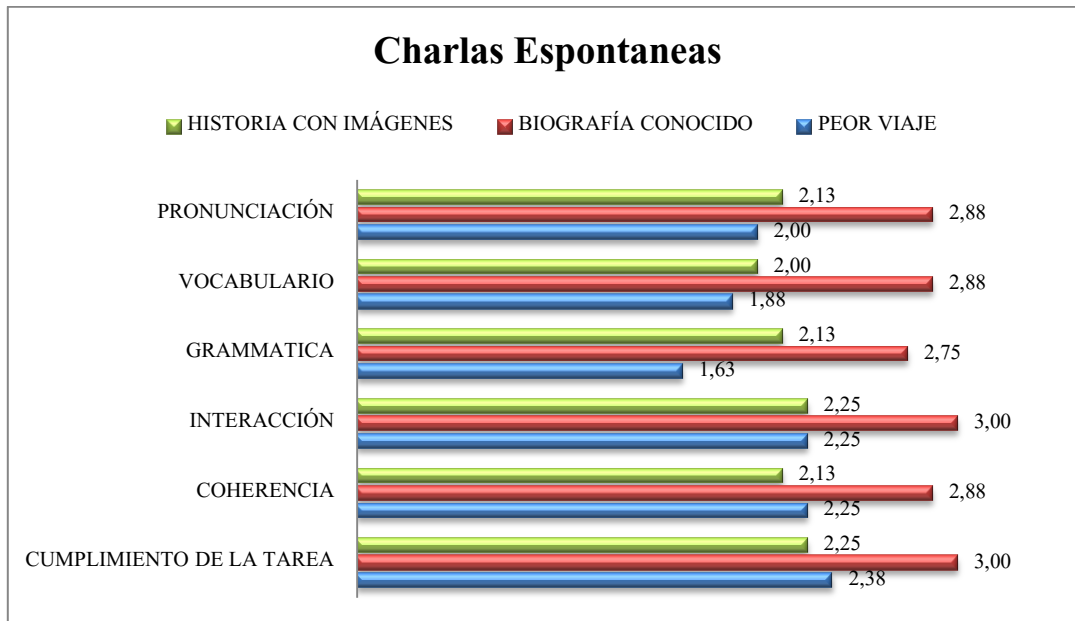


Figura 4.5 Resultados aspectos de competencia y actividades charlas espontaneas

Biografía Conocido

Para estas actividades se evidencia una clara diferencia de desempeño entre la actividad de biografía de alguien conocido (familiar o amigo) con respecto a las otras dos actividades. Todos los aspectos evaluados mantuvieron un rango de 2.88 y 3.0 sobre 4, lo que sugiere un buen desempeño por parte de los estudiantes con esta actividad. Un porcentaje del 72%, promedio estable, indica que la actividad si promovió la habilidad oral, además del significado y motivación que representó el hablar de personas cercanas a los participantes. Si bien, el componente gramatical fue el de menor desarrollo, todos los otros elementos de evaluación se mantuvieron en tendencia equilibrada al tener una proporción muy corta/cercana a las medias más altas de coherencia y cumplimiento de la tarea.

Participantes	Cumplimiento de la tarea	Coherencia	Interacción	Gramática	Vocabulario	Pronunciación
Participante No1	3	3	3	3	3	3
Participante No2	3	2	2	2	2	2
Participante No3	4	4	4	3	4	4

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

Participante No4	3	3	3	3	3	3
Participante No5	3	3	3	3	3	3
Participante No6	2	2	2	2	2	2
Participante No7	3	3	3	3	3	3
Participante No8	3	3	4	3	3	3
PROMEDIO	3	2,875	3	2,75	2,875	2,875

Tabla 4.8 Resultados de desempeño charla espontanea, Biografía conocido

Historia con Imágenes

En un segundo lugar se ubicó el hablar de una *historia con imágenes*, en sentido contrario al relacionado con las presentaciones ésta actividad obtuvo un mejor progreso en la habilidad oral. Aunque el aumento con respecto a las presentaciones no fue significativo si se observa un incremento corto. Un promedio entre 2.0 y 2.25 sobre 4 representa el progreso en esta ocasión, pero no alcanzó un nivel aceptable bueno, sino un nivel aceptable bajo. Los elementos con mayor funcionalidad, al igual que la tendencia global en esta aplicación, resultaron en la coherencia y el cumplimiento global de la tarea con una media de 2.25/4, lo que representa un 56%.

Por otro lado, el elemento con menor promedio se produjo en el aspecto del vocabulario, con 2.0 sobre 4, lo que indica una carencia en nivel de palabras para este nivel de competencia. Oraciones y frases cortas y la constante solicitud de ayuda hacia el profesor, para completar sus ideas con vocabulario faltante demostró la razón de este resultado aceptable bajo.

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

Participantes	Cumplimiento de la tarea	Coherencia	Interacción	Gramática	Vocabulario	Pronunciación
Participante No1	3	3	3	3	3	3
Participante No2	2	2	2	2	2	2
Participante No3	4	3	4	3	4	4
Participante No4	2	2	1	2	1	1
Participante No5	1	1	1	1	1	1
Participante No6	1	1	1	1	1	1
Participante No7	3	3	3	3	2	3
Participante No8	2	2	3	2	2	2
PROMEDIO	2,25	2,125	2,25	2,125	2	2,125

Tabla 4.9 Resultados de desempeño, charla espontanea historia con imágenes

El peor viaje

Como última actividad y la menos valorada en el desempeño de promoción oral se evidenció al hablar sobre el peor viaje de sus vidas. Esta actividad llegó a ser la actividad con los promedios más bajos de toda la práctica educativa aplicada a los ocho estudiantes, con menor correspondencia de desempeño de la habilidad oral. Los promedios por componente no superaron el 2.38 sobre una nota de 4, es decir, este porcentaje fue el más alto que representó el aspecto de cumplimiento de la tarea. Por el contrario, el aspecto con más bajo promedio se observó en el componente gramatical con un 1.63 sobre una nota de 4, lo que además representó el aspecto más bajo en el total de las actividades aplicadas. Este 1.63 equivale a 40% del 100% total esperado en el desempeño eficaz de la habilidad oral, es decir, un desempeño de nivel bajo para el nivel A2. Es importante también anotar como otros dos componentes se mostraron en un nivel inferior al 50%, en el caso del vocabulario y la pronunciación, lo que revela el no desarrollo o la limitación de la competencia comunicativa y habilidad oral.

Participantes	Cumplimiento de la tarea	Coherencia	Interacción	Gramática	Vocabulario	Pronunciación
Participante No1	2	2	2	2	2	2
Participante No2	2	2	1	1	1	2
Participante No3	4	3	3	3	2	3
Participante No4	2	2	2	1	2	1
Participante No5	2	2	2	1	2	2

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

Participante No6	2	2	2	1	1	1
Participante No7	3	3	4	3	3	3
Participante No8	2	2	2	1	2	2
PROMEDIO	2,375	2,25	2,25	1,625	1,875	2

Tabla 4.10 Resultados de desempeño presentación oral, historia con imágenes

Finalmente, esta actividad demuestra que el hablar sobre aspectos negativos no resulta tan sencillo para los estudiantes, como hablar de gustos o factores positivos/significativos de sus vidas. La falta de vocabulario, el no transmitir el mensaje de forma apropiada y la no inteligibilidad en la producción oral impidieron la comunicación efectiva en la lengua extranjera inglés.

4.1.3 Entrevista

La siguiente información consigna las dimensiones de competencias (saber, saber hacer, saber ser, saber emprender) que se identificaron en las respuestas de la entrevista soportado con la categorización que el software atlas ti proporcionó. Los componentes más comunes de cada pregunta 1-10 se evidencian en las siguientes tablas 4.16 a 4.25.

Tema	Actividades	Competencias	%	Ejemplo(s)
Aprendizaje Significativo (pregunta No 1)	Presentación oral	Saber (0)	0%	
		Saber Hacer (3)	40 %	“Pues la presentación oral sirvió mucho porque pues uno expone teniendo en cuenta los conocimientos que tiene”
		Saber Ser (4)	50%	“las presentaciones porque me dieron la oportunidad de enriquecer mi vocabulario y me dieron la tranquilidad de saber” “siento que me ayuda mucho más la presentación”
		Saber Emprender (1)	10 %	“las presentaciones porque me dieron la oportunidad de enriquecer mi vocabulario”
	Charlas Espontáneas/ informales	Saber (3)	23 %	“no sé qué conectores hay”
		Saber Hacer (2 + 1 neg)	23 %	“no tuve el momento para revisar el tema del vocabulario y eso me bloquea muchísimo”

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas

		Saber Ser (2 + 1 neg)	23 %	“porque me di cuenta que me falta muchísimas cosas en cuanto a pronunciación y en cuanto a vocabulario para poderme expresar me”
		Saber Emprender (4)	31 %	“pues para mí fue la presentación espontanea porque me permite pues como construir y como rescatar los conocimientos adquiridos en los diferentes niveles de aprendizaje”.

Tabla 4.11 Dimensiones saber, saber hacer, saber ser, saber emprender, entrevista.
Aprendizaje significativo

Tema	Actividades	Competencias	%	Ejemplo(s)
Preparación escrita en las presentaciones. (pregunta No 2)	Presentación oral	Saber (2)	6%	Por ejemplo uno escribiendo uno es más consciente digamos de la gramática que tiene que utilizar “porque son casi conocimientos que ya hemos adquirido y de tanto repetirlos si nos ayuda como a memorizar”
		Saber Hacer (7)	20 %	“voy revisando como la estructura de las oraciones y eso me va haciendo aprender vocabulario que me facilita hacer la exposición” “con las presentaciones se tiene la oportunidad de prepararlas así sean cinco minutos antes de llegar a la clase y pues aporta mucho en el tema de vocabulario” “pues creo que a organizar como lo que voy a decir, a organizar las frases, lo que voy decir, a generar como más amplitud de conocimiento frente a vocabulario y a la pronunciación, porque yo escribo y repito y consulto como lo que voy a decir”
		Saber Ser (16)	46%	“pues cuando uno está iniciando sí lógico, porque la inseguridad que hay, ósea hace que yo prepare, que yo escriba que yo produzca esa parte escrita y yo mira de pronto si la palabra va si no va que otra de pronto adecuada” “pues utilice diccionario y ayudas para poder, para poder, ósea para saber que estaba bien y pues me sentía mejor y me sentía más seguro de lo que estaba diciendo” “Por ejemplo uno escribiendo uno es más consciente digamos de la gramática que tiene que utilizar”

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

		Saber Emprender (10)	28 %	<p>“yo voy escribiendo en inglés directamente”</p> <p>“voy revisando la gramática que no tenga clara dependiendo del tiempo que vaya a utilizar y si eso me ayuda porque aprendo vocabulario”</p> <p>“voy revisando como la estructura de las oraciones y eso me va haciendo aprender vocabulario que me facilita hacer la exposición”</p> <p>“toca acomodarlo al contexto a lo que el idioma inglés como tal exige”</p> <p>“pero el no escribir pues lo ayuda a uno más a pensar en que va decir en el momento y le sale una idea diferente”.</p>
--	--	-------------------------	------	--

Tabla 4.12 Dimensiones saber, saber hacer, saber ser, saber emprender, entrevista.
Preparación escrita en las presentaciones orales

Tema	Actividades	Competencias	%	Ejemplo(s)
Acciones en los momentos de la producción oral (pregunta No 3)	Presentación oral	Saber (0)	0%	
		Saber Hacer (0)	0%	
		Saber Ser (8+ 1 neg)	90%	<p>“Pues en el tema de seguridad, obviamente con la presentación, porque pues tuve la oportunidad de preparar haber qué era lo que iba a decir”</p> <p>“más ágil pero en la otra pues tienes como de pronto más calma es una forma más informal tu ya tienes preparado algo”</p> <p>“sí porque ya de cierta manera había preparado y ya tenía como claro en mi cabeza el vocabulario que iba a hablar y pues la estructura de la oración también la tenía clara pues definitivamente con la que tuve tiempo de preparar”</p>
		Saber Emprender (1)	10%	“Pues en el tema de seguridad, obviamente con la presentación, porque pues tuve la oportunidad de preparar haber qué era lo que iba a decir”
	Charlas Espontáneas/formales	Saber (0)	0%	
		Saber Hacer (2)	28%	<p>“cuando tú tienes que rápido mira el texto, mira la historia que hay produce rápido, pues te coge mas fuera de base”</p> <p>“pero en cuanto la producción ósea ¿que sería mejor? La espontánea”</p>
		Saber Ser (4 +1neg)	72%	<p>“Con lo espontaneo pues es porque uno le da como nervios, pero también creo que genera, digamos como que rescata el conocimiento que ya se adquirido, ósea tiene que uno como pensar lo que va decir para que quede como la frase bien construida,”</p> <p>“todo lo que fue espontáneo no fue tan fácil, porque hay muchos términos que no se conocen o yo no los conozco y es hablar como a pedacitos”</p>

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

		Saber Emprender (0)	0%	
--	--	------------------------	----	--

Tabla 4.13 Dimensiones saber, saber hacer, saber ser, saber emprender, entrevista.
Acciones en los momentos de la producción orales

Tema	Actividades	Competencias	%	Ejemplo(s)
Las presentaciones en el aprendizaje y el desarrollo de la habilidad oral (pregunta No 4)	Presentación oral	Saber (4)	19%	<p>“En el tema de las exposiciones, gramática es fundamental, también ayuda a mejorar mucho el tema de vocabulario porque uno tiene tiempo de preparar efectivamente todas las palabras...”</p> <p>“es indiscutible que se necesita aprender vocabulario por intermedio de las presentaciones es una forma de aprender vocabulario”</p> <p>“Claro que sirven porque eso le ayuda a uno a tener más conocimiento de diferentes palabras, oraciones”</p>
		Saber Hacer (7)	33%	<p>“el tema también de memorización en el tema de palabras en inglés... en el tema de pronunciación también”.</p> <p>“Las presentaciones sí ayudan mucho en la parte de pronunciación”</p> <p>entonces aprender las estructuras de las oraciones... me ayudó a pensar en inglés,</p> <p>“pues creo cuando uno hace el aprendizaje de hablarlo, interioriza un poco más el conocimiento, hace una práctica de lo aprendido, rescata algo de vocabulario y le genera a uno como mayor fluidez para desarrollar o hablar de algún tema”</p>
		Saber Ser (7)	33%	<p>“pues sí algunas palabras del vocabulario refuerza o aprende”</p> <p>“de pronto también ayuda un poquito de seguridad, de que ya más adelante, uno ya sabe qué idea seguir, cómo hablar, de pronto”</p> <p>“sino tu empiezas adquirir solo vocabulario y después tú te preocupas de la estructura, eso mismo pasa digamos con el idioma, pero nosotros no somos conscientes de eso”</p>
		Saber Emprender (3)	14%	<p>“si ayudan en cuanto que uno practica la pronunciación de la palabra, ósea uno conoce de antemano las pronunciaciones de las palabras y las puede manejar bien”</p> <p>“En cuanto la gramática pues uno la prepara y no se lo hace solo con base en lo que conoce sino uno puede investigar y prepara la exposición”</p>
	Espontanea/formal	Saber (1)	16 %	“en el tema de vocabulario uno si no aprende vocabulario no aprende a habar inglés”
		Saber Hacer (1)	16 %	“a uno hablar que es con base en los conocimientos que uno tiene, y es mas difícil”.
		Saber Ser (0)	0%	

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

		Saber Emprender (4)	67%	<p>“cuando te pegas al texto entonces se te olvida, entonces remites al diccionario, en lugar de pronto de esforzar y sí mentalizarte que debes producir”</p> <p>“que si de pronto se arriesgan... bueno si podemos entonces hagámoslo”.</p>
--	--	---------------------	-----	--

Tabla 4.14 Dimensiones saber, saber hacer, saber ser, saber emprender, entrevista.
Las presentaciones orales en el aprendizaje y desarrollo de la habilidad oral.

Tema	Actividades	Competencias	%	Ejemplo(s)
Ventajas y desventajas de las charlas informales pregunta No 6	Charlas s Espontaneas/informales	Saber (5)	24 %	<p>“es el poco vocabulario que uno maneja”</p> <p>“si uno no tiene un vocabulario amplio, o no lo busca en el momento, no se puede expresar igual”.</p> <p>“desventajas el no tener conocimiento de algunos términos a los que yo me quiero referir”</p>
		Saber Hacer (6)	28 %	<p>“ventajas, total porque uno en la vida cotidiana va a tener que hacer eso, va a tener que llegar a un país en lo posible si uno tiene la posibilidad o va a entrar a entablar una conversación con una persona y va a ser completamente espontáneo”</p> <p>“ventajas pues en una conversación, en realizar más conversaciones, porque pues a veces como que a uno como que el inglés se avanza en la gramática y la estructura y las estructuras y pues ya”</p> <p>“las ventajas son porque uno rescata el conocimiento, ósea yo hablo sobre algunos temas que ya aprendió o utilizo, un vocabulario que ya lo tengo interiorizado y que para mí es más fácil como genéralo o producirlo”</p> <p>“Las ventajas, es que hay que pensar y pensar rápido, entonces a veces surge como, fluye un poco más”</p>
		Saber Ser (6)	28 %	<p>“Yo creo que en ese tema de la presentación sin preparar, uno se puede dar cuenta qué tan hábil y qué tan preparado está para enfrentar una conversación en un momento determinado con cualquier persona”</p> <p>“el tema de los nervios o el tema de la falta de vocabulario hacen que uno se bloquee para hacer cualquier diálogo, que fue de hecho lo que me sucedió”</p>

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

		Saber Emprender (4)	19 %	<p>“ventajas pues en una conversación, en realizar más conversaciones, porque pues a veces como que a uno como que el inglés se avanza en la gramática y la estructura y las estructuras y pues ya”</p> <p>“las ventajas pues que aprende uno a desenvolverse tiene que buscar en el momento la palabra para poder expresarse”</p> <p>“no va ser el típico que uno está dentro del salón de clase o con gente conocida, sino no se sabe a qué se va a enfrentar”</p>
--	--	------------------------	------	--

Tabla 4.15 Dimensiones saber, saber hacer, saber ser, saber emprender, entrevista.
Ventajas y desventajas de las charlas informales.

Tema	Actividades	Competencias	%	Ejemplo (s)
Ventajas y desventajas de las presentaciones orales (pregunta No 6)	Presentación oral	Saber (2)	8 %	<p>“Las ventajas, nuevamente repito que uno puede mejorar el tema de su gramática y adicionalmente a eso que uno aumenta muchísimo su vocabulario, me parece que es super importante el tema del vocabulario, de la gramática y también para mejorar la pronunciación”</p> <p>“igual responder un correo, uno tiene la oportunidad de prepararlo, en la gramática, la práctica de la gramática, el vocabulario y de la gramática más que nada”</p>
		Saber Hacer (5)	21 %	<p>“yo pienso que es bueno escribir porque uno tiene la capacidad de organizar sus ideas pero a la vez es malo porque de cierta manera se mal acostumbra a estar con el lápiz pensando qué voy a escribir y no tener como esa capacidad de responder inmediatamente, entonces eso sí es malo”</p> <p>“Las ventajas, todas. Bueno en cuanto a la gramática, la estructura, digamos en mi caso que yo preparé escritos, entonces en palabras que desconocidas, eh...pues ir aumentando el vocabulario, la escritura de esas palabras, estructuras de oraciones, ventajas yo diría que muchas y sí ayuda bastante”</p>
		Saber Ser (11)	46%	<p>“las ventajas, pues que hay mayor seguridad en el momento de uno intentar hablar inglés”.</p> <p>“De la presentación oral, la seguridad es una ventaja hay mas certeza sobre lo que uno va decir”</p> <p>Se puede presentar desventaja si uno no ósea uno no prepara la presentación con consciencia, es decir yo escribo en español y lo paso a un traductor y pues eso lo que voy a decir no, no hice ningún proceso para poder hablar”.</p>

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

		Saber Emprender (6)	25%	<p>“También le ayuda a uno como a corregir la pronunciación, escuchar a otros también interioriza una parte uno más de vocabulario”</p> <p>“pues que si que de pronto el que tu tengas el tiempo para preparar antes de”</p> <p>“En la parte laboral si aporta mucho porque pues uno tiene la oportunidad de preparar una presentación”</p>
--	--	---------------------	-----	---

Tabla 4.16 Dimensiones saber, saber hacer, saber ser, saber emprender, entrevista. Ventajas y desventajas de las presentaciones orales.

Tema	Actividades	Competencias	%	Ejemplo(s)
Comunicación y entrega de la información (Pregunta No7)	Presentación oral	Saber (0)	0%	
		Saber Hacer (5)	36%	<p>“yo no me expresé con la parte de espontaneidad oral para nada, con las presentaciones indiscutiblemente”</p> <p>“por lo que lo preparé con tiempo”</p> <p>“la presentación porque creo que es un tema que nuevamente explico como que ya veníamos trabajando y una interiorización mas de vocabulario”</p>
		Saber Ser (7)	50%	<p>“sobre la Biografía de un familiar, porque, pues no sé, es más fácil de una persona que uno ya conoce”</p> <p>“De mi mejor viaje, con mi familia, pues porque no son palabras tan difíciles y pues creo que pude expresar lo que quería”</p> <p>“En las presentaciones orales más que todo. Porque tenía que interactuar con otras personas, entonces de acuerdo a lo que ellos decían pues yo podía también decir lo que pensaba o expresar diferentes momentos”</p>
		Saber Emprender (2)	14%	“En las presentaciones orales más que todo. Porque tenía que interactuar con otras personas, entonces de acuerdo a lo que ellos decían pues yo podía también decir lo que pensaba o expresar diferentes momentos”
	Charlas Espontáneas/informales	Saber (0)	%	
		Saber Hacer (3)	43 %	<p>“pero de pronto hablé un poco más acelerada, entonces no ”</p> <p>“unas imágenes y teníamos que construir una escena, eso le da uno pie o le da instrumentos para uno empezar a pensar que vocabulario tengo utilizar, de que tiempo verbal tengo que hablar y eso facilita a uno para ir interiorizando y tener una mayor fluidez”</p>

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

		Saber Ser (2)	28%	<p>““Pues nosotros como somos tan recursivos y utilizamos tanto los gestos y las manos, si yo creo que de pronto en las historias que me toco contar y en algún momento de pronto improvisar”</p> <p>“yo pienso que ósea entre los intentos que se hizo pienso que si, hubo un entendimiento por parte de mis compañeros fue difícil y pero yo pienso que se dio en alguna forma”.</p>
		Saber Emprender (2)	28%	<p>“unas imágenes y teníamos que construir una escena, eso le da uno pie o le da instrumentos para uno empezar a pensar que vocabulario tengo utilizar, de que tiempo verbal tengo que hablar y eso facilita a uno para ir interiorizando y tener una mayor fluidez “</p>

Tabla 4.17 Dimensiones saber, saber hacer, saber ser, saber emprender, entrevista. Comunicación y entrega de la información

Tema	Actividades	Competencias	%	Ejemplo(s)
Motivación (Pregunta No8)	Presentación oral	Saber (0)	0%	
		Saber Hacer (1)	11%	“La de mejor viaje fue una de las que más me gusto porque tenía uno que sacar muchas ideas, porque era una exposición más larga de todo lo que uno dice, entonces utiliza uno diferentes tiempos de oración”.
		Saber Ser (5)	55%	<p>“Las exposiciones, porque realmente desde mi punto de vista y no sé si es por como la forma de ser porque yo soy nerviosa parece que tuve la oportunidad de preparar más y me sentí mejor con las exposiciones”</p> <p>“La presentación oral, porque yo quería contar algo, una historia y afortunadamente, pues con el diccionario siempre podía traducir lo que quería decir, entonces yo sentía que estaba diciendo una idea completa y no por pedazos, definitivamente”</p> <p>“La de mejor viaje fue una de las que más me gusto porque tenía uno que sacar muchas ideas, porque era una exposición más larga de todo lo que uno dice, entonces utiliza uno diferentes tiempos de oración”.</p>
		Saber Emprender (3)	33%	<p>“Pues con las presentaciones uno se motiva entre comillas a practicar fuera de la clase, porque le toca a uno prepararlas, pero el tema de que oiga, venga tiene que aprender, tiene que reforzar el tema”</p> <p>“la primera, pues que hay que ensayar, practicar o hacer ejercicios antes de”</p>
	Espontanea/formal	Saber (0)	0 %	
		Saber Hacer (1)	10%	“Pero entonces cuando voy a improvisar tengo que hacer todos los procesos”

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

		Saber Ser (4)	40%	<p>“Fue la espontanea, porque pues representaba mas un reto que simplemente pasar exponer”</p> <p>“espontaneidad oral porque pues ahí es cuando uno se enfrenta a la cruda realidad que hace falta aprender mucho”</p>
		Saber Emprender (5)	50%	<p>“espontaneidad oral porque pues ahí es cuando uno se enfrenta a la cruda realidad que hace falta aprender mucho”</p> <p>“el tema de espontaneidad oral obviamente hay que reforzarlo muchísimo”.</p> <p>“si yo paso a exponer pues muchas veces memorizo lo que voy a decir y pues ahí no hago ningún trabajo”</p>

Tabla 4.18 Dimensiones saber, saber hacer, saber ser, saber emprender, entrevista. Motivación.

Tema	Actividades	Competencias	%	Ejemplo(s)
Autoevaluación/ coevaluación/ heteroevaluación (Pregunta No 9)	Presentación oral / Charlas espontaneas- informales	Saber (1)	6%	<p>“si me falta como interiorizar mucha parte el vocabulario y de pronto reconocer un poco más los tiempos verbales, que en eso es como lo que me quedo corto”</p>
		Saber Hacer (3)	20 %	<p>“Yo normalmente hago eso siempre, si y a veces me preocupa porque siento en algunos momentos que debería de pronto ser más fluida para hablar”</p> <p>“pero si es una persona que empieza con muletillas, con nervios, dice palabras mal, entonces como que uno se distrae, pues uno no entiende nada a la final uno no entiende nada”</p> <p>“Si, muchas veces tengo la tendencia a compararme con el avance que tienen mis compañeros. Y pues trato de si veo compañeros que tienen un mejor desempeño, pues tratar de igualarlos”</p>

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

		Saber Ser (9)	60%	<p>“Si, mucho y pues de alguna manera intento no compararme tanto porque se estresa uno demasiado y eso genera más bloqueo, pero si constantemente me comparaba con mis compañeros, me preocupaba más el Listening que el Speaking”.</p> <p>“uno se compara pues digamos como que uy quiero llegar a ser tal vez como esa persona de que ya tiene un manejo, un buen manejo del inglés y pues a veces uno también se sentía pues de pronto no tan mal con las personas que sí les falta un poco”</p> <p>“Si, muchas veces tengo la tendencia a compararme con el avance que tienen mis compañeros. Y pues trato de si veo compañeros que tienen un mejor desempeño, pues tratar de igualarlos”</p> <p>“Siempre, siempre miraba cuales eran mis debilidades ante los demás o errores que tenía y de pronto que las cosas que me hicieron falta en el momento, que pase o cosas que faltaron por decir en el momento. Siempre, siempre lo hice para mejorar”</p>
		Saber Emprender (2)	13 %	<p>“De pronto en la pronunciación porque a mí también me interesa mucho le de pronto tratar de pronunciar bien lo que se está diciendo y en eso si de pronto no pues, lo dice no lo está diciendo mal y si en algún momento de pronto tiendo a corregir”</p> <p>“Siempre, siempre miraba cuales eran mis debilidades ante los demás o errores que tenía y de pronto que las cosas que me hicieron falta en el momento, que pase o cosas que faltaron por decir en el momento. Siempre, siempre lo hice para mejorar”</p>

Tabla 4.19 Dimensiones saber, saber hacer, saber ser, saber emprender, entrevista.
Autoevaluación/ coevaluación/ heteroevaluación

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

Tema	Actividades	Competencias	%	Ejemplo(s)
Emociones y aprendizaje (Pregunta No 10)	Presentación oral / Charlas espontáneas- informales	Saber (0)	0%	
		Saber Hacer (1)	10 %	“pero ya hacerlo en inglés no es tan fácil, e intentar acomodar las oraciones en la forma, pues correcta tampoco es tan fácil2
		Saber Ser (9)	90%	<p>“Nerviosismo absoluto, me puse super nerviosa, en la primer sesión no, pero en la segunda dónde tuve que hablar sin preparar lo que dije, totalmente nerviosa”.</p> <p>“Nervios, ansiedad y pena, me da una pena increíble hablar en inglés”</p> <p>“yo siempre estaba super tensionada, nerviosa, del mismo miedo al qué dirán”</p> <p>“Cuando uno no conoce bien un tema o está aprendiendo siempre genera un grado de estrés”</p> <p>“yo creo que mas como con la espontánea, porque es una cosa que uno no ha preparado y que tú no estás tan seguro de lo que vas a decir, puedes estar seguro, pero no sabes si que lo que estás diciendo es como correcto, mientras que en lo preparado pues uno ya tiene un habilidad que bien mas aprendida, mas interiorizada, mas estudiada porque uno la preparado como lo dice su palabra con previo tiempo”.</p> <p>“Pero también al momento cuando ya conoce genera un poco de seguridad, pero personalmente a mi si me da mucho ansiedad, más que ansiedad, estrés por lo que no tengo la habilidad y el vocabulario como para hablar todo lo que quiero decir”</p>
		Saber Emprender (0)	0 %	

Tabla 4.20 Dimensiones saber, saber hacer, saber ser, saber emprender, entrevista. Emociones y aprendizaje.

4.2 Análisis de Resultados

4.2.1 Observaciones en la promoción de la habilidad oral: presentaciones y charlas informales/espontáneas.

En general, las presentaciones orales mostraron un desempeño un poco más destacado que las charlas espontáneas/informales. Todos los aspectos valorados mostraron un nivel más alto en la actividad de la presentación oral.

Presentaciones orales

Las referencias escritas fueron un factor predominante en el desarrollo de las exposiciones. Su relación a nivel de competencias se evidencia en el saber. La escritura de oraciones o textos cortos para transmisión oral posterior, demuestra dominio de estructuras gramaticales básicas del inglés. De este modo, escribir lo que se iba a decir fue el apoyo de los participantes para cumplir con los propósitos de la actividad. Esto concuerda con lo que Brown & Yule (1999) expresan sobre la preparación escrita antes de hablar y su forma de evaluación, ya que esta puede limitar la producción oral y la valoración que el docente realice sobre el desempeño del estudiante. Sin embargo, esta estrategia se apoya en las afirmaciones que Nation & Newton (2009) expresan con relación a los efectos de planear, los cuales se reflejan en efectos de fluidez y complejidad gramatical. Esto, implica una ampliación de los contenidos gramaticales y la clarificación de los mismos.

Siete de ocho estudiantes necesitaron de este ensayo escrito, previo a la presentación. La mayoría de esas referencias escritas eran leídas al momento de la exposición, esto se evidenció a través de las pausas, repeticiones y falsos comienzos. Esta forma de exposición fue realizada por 5 de los 8 participantes con un factor común de interferencia de la lengua materna en la entonación y la pronunciación.

Cuando lo escrito no era leído, todos los estudiantes memorizaron fragmentos o textos completos para hablar. Esto era evidente en las pausas que realizaban para recordar lo que habían olvidado, el releer y el hacer explícita la incapacidad de recordar algunos fragmentos o palabras. Esta estrategia demuestra la aplicación de una habilidad cognitiva: memorizar, sobre el desarrollo de acciones de comunicación oral y que se enmarca en el saber hacer. Adicional, soporta la teoría que Perronound (2008) establece sobre valoración de competencias en los procedimientos cognitivos empleados en la solución de problemas.

Por otro lado, el factor emocional más común en cada una de las presentaciones fue el nerviosismo, el cual manifestaron los estudiantes al momento de enfrentar al público. Estas emociones reflejan el saber ser de cada estudiante, además demuestran un proceso de formación que incluye factores afectivos, involucrados con las acciones de

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

aprendizaje. Estos factores coinciden con lo planteado por Hymes (1972) sobre las características de competencia comunicativa, en no separar los elementos cognitivos de los afectivos. Las emociones en las actividades de producción oral fortalecen o debilitan su proceso de aprendizaje, según estas sean positivas o negativas. De nuevo las situaciones de estrés, ya mencionadas anteriormente, hacían de éste un elemento repetitivo en el desarrollo de esta actividad.

Seis de los ocho participantes solicitaron sentarse frente al grupo para poder realizar la presentación de una manera más confortable y sentir menos presión. Aunque, algunos de los estudiantes no hicieron evidente este nivel de nerviosismo, sus expresiones corporales (lenguaje no verbal) como el temblor de las manos y el debilitamiento de la voz, representaron este factor emocional. Igualmente, cinco estudiantes optaron por dirigir su presentación al docente y no a sus compañeros de clase. Un último factor que demostró esta característica fue el tiempo corto empleado en las presentaciones, debido a los nervios, los estudiantes hicieron más corta la actividad porque no recordaban los fragmentos memorizados o no se sentían en capacidad de exponer.

Las ayudas visuales resultaron un apoyo de interacción apropiado para cumplir con algunos objetivos de las actividades. Catalogar esta acción dentro del saber hacer, comprueba las acciones que los estudiantes ejecutan a través de procedimientos que enriquecen su aprendizaje y desarrollan la autonomía, lo que también se inscribe en la noción de saber emprender. Esta característica valida lo afirmado por Pinilla (2010) sobre la disposición favorable hacia el aprendizaje mediante la autonomía, motivación y compromiso. Así, las presentaciones se complementaron de manera apropiada, cuando estas incluyeron ayudas visuales que representaban aspectos significativos para los participantes. Por tanto, la información fue captada con mayor atención cuando esta se combinó con las imágenes presentadas. La inclusión de estos elementos permitió que los estudiantes se desempeñaran con un poco más de seguridad en el desarrollo de la producción oral, de igual forma se incremento la interacción con la audiencia demostrando más interés sobre la presentación. Finalmente, esto demostró un gran interés de comunicarse de manera efectiva lo que favoreció el proceso de producción y confirmó el desarrollo de elementos de competencia en el saber hacer y el saber emprender.

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

Otro aspecto predominante en estas actividades fue la constante confirmación por parte de los estudiantes sobre las actuaciones de su producción oral. Es decir, durante las presentaciones, confirmaban con la ayuda del profesor la correcta pronunciación, el uso correcto de expresiones o palabras. Las preguntas siempre dirigidas hacia el profesor eran: *¿Cómo se dice...? ¿Cómo se pronuncia...? o ¿está bien la palabra...?* Esto hacía que los estudiantes llevaran un proceso consciente de la información que querían y estaban comunicando. La pretensión de llevar el mensaje con claridad y efectividad hacía que las pausas para preguntar fueran repetitivas, pero no agotadoras, adicional al apoyo que solicitaban para fortalecer el aprendizaje. Estos hechos, hacen que se identifiquen y se confirmen factores de saber convivir y saber emprender.

La interferencia de la lengua materna (L1) se vio representada en las estructuras gramaticales plasmadas en las referencias escritas y luego en las lecturas en voz alta realizadas en las exposiciones. Surgieron traducciones literales con poco o nada de significado en inglés (L2), lo cual interfirió en el proceso de comunicación y avance de procesos mentales en los estudiantes. El desarrollo de la competencia gramatical en L2 todavía influenciada por elementos de la competencia de L1, hace que la producción oral no sea comprensible. Esto evidenció la falta de competencia, deficiencias de recursos empleados y transferencias según Kormos (2006), problemas de producción oral. Adicionalmente, se confirmó que la traducción todavía se emplea como técnica de aprendizaje de una lengua.

Durante las presentaciones un elemento que llegó a ser recurrente por parte de los expositores fue la autocorrección. Cuando los estudiantes hablaban e identificaban algún error en su producción de inmediato corregían, lo cual resultó un aspecto positivo de autovaloración del aprendizaje y un elemento que comprueba la iniciativa por un aprendizaje significativo (saber emprender), además se conecta con la información que Tobón (2006) establece sobre procesos de autonomía, autoconocimiento y autorregulación, donde el aprendizaje es autodirigido a formas más efectivas a través del uso de estrategias.

Para los estudiantes, los temas familiares llegan a ser un elemento fundamental en el desarrollo de la habilidad oral. La comodidad y la fluidez con que se desarrollaron en

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

algunos momentos de las presentaciones, se manifestaban mediante la apropiación de temas muy cercanos a sus gustos e intereses. Una vez más se establece la conexión con intentar desarrollar una habilidad o fortalecerla, saber emprender. De este modo, componentes afectivos y emocionales (temas relacionados con preferencias personales, buenas experiencias vividas o alusiones familiares) hicieron que la información llegara de forma más funcional y más concisa a la audiencia, con estructuras organizadas y un más amplio uso de vocabulario. Sin embargo, esto también confirma lo planteado por Nation & Newton (2009) donde los temas poco familiares dificultan más y presentan una menor producción oral a los temas que interesan más a los hablantes. Debe existir una promoción y una inducción a temas que no les sean tan familiares a los hablantes, para que estos puedan desarrollar diferentes tipos de habilidades y adicional sean capaces de desenvolverse en cualquier campo del conocimiento de manera aceptable.

Lenguaje gestual

La interacción también se vio mediada por el uso de elementos de lenguaje corporal, gestos y sonidos realizados por los participantes en las presentaciones. Cuando la comunicación se veía afectada por la falta de elementos lingüísticos, los estudiantes recurrían a este tipo de lenguaje corporal. Los participantes quisieron llevar el mensaje a los receptores sin importar las debilidades comunicativas que evidenciaban en el momento de las presentaciones, mediante el uso de expresiones que complementaban el propósito comunicativo. Esto puede representar lo que Stam (2006) llama fase transitoria de pensamiento de lengua materna a lengua extranjera, debido a que se recurren gestos y no al uso de L1 para completar los actos comunicativos.

En este caso, la comprensión de componentes relacionados dentro de un contexto social, permite el reconocimiento y desarrollo del saber convivir por parte de los estudiantes.

Ver tablas 4.1 a 4.3 para complementar la información anterior.

Charlas informales/espontaneas

El componente más frecuente en estas actividades fue el no cumplir con los propósitos comunicativos de la actividad. Seis de los estudiantes no lograron llevar el mensaje de manera efectiva, debido a los diferentes factores que influyeron en la trasmisión y consecución de la información o simplemente porque no hubo comunicación. La

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

recepción e interacción se vio afectada por el corto tiempo de producción oral de los estudiantes, las pocas intervenciones, las contradicciones gramaticales de tiempo y persona, la falta de vocabulario apropiado, las pausas prolongadas, el recurrente apoyo lingüístico por parte del docente para completar frases y oraciones y la poca inteligibilidad por deficiente pronunciación; en definitiva, no se logró un desarrollo de competencia satisfactorio. Esto además confirma lo que Dorney y Scott (1997) en Kormos (2006) afirman como fuentes de problemas de comunicación, deficiencia y atención limitada. Para estos autores la falta de componentes comunicativos y el retraso a responder a acciones interactivas restringe los procesos de aprendizaje y comunicación. (Ver también tablas 4.4 a 4.6)

Reducción del tiempo

El reducido tiempo que duraban las charlas, evidenció los escasos elementos lingüísticos, como por ejemplo el vocabulario, con los estudiantes de este nivel cuentan para desenvolverse de una manera más efectiva y apropiada. Además, esto hacía que el flujo de la comunicación se viera interrumpida, lo cual la tornó incomprensible y llevaba a los estudiantes a terminar de manera apresurada la charla. Ellos manifestaron no poseer los elementos suficientes para hablar de manera fluida, con ejemplos de expresiones como: *no se que mas decir, no tengo más que decir, no se me ocurre ninguna palabra, se me olvido como se decía*, Este factor también comprueba que no se alcanzaron los elementos mínimos de competencia.

Falta de elementos lingüísticos

Otro de los elementos que más incidió en la interrupción del proceso comunicativo se dio en las incoherencias gramaticales y de vocabulario. Las estructuras de uso de la lengua se vieron afectadas por el empleo y combinación de los tiempos gramaticales incorrectos; historias o información que debía ser contada en tiempo pasado resultaba en un relato en tiempo presente. Esto, se acentuaba con la pronunciación incorrecta de verbos y expresiones de tiempo, que se hizo un factor común para estos dos tiempos gramaticales, la incoherencia. Del mismo modo, las contradicciones en número, género y persona fueron evidentes, en los siguientes ejemplos: *she have..., she had 9 years..she working...she like...he play...she was the accident..., no have Money the count...,the childrens..., she broken..., is most cost the hospital..., he is 68 grade*

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas

Aunque los errores en el aprendizaje de una segunda lengua son frecuentes, estos errores incidieron de manera significativa en el proceso de la comunicación debido a que los mensajes no se produjeron efectivamente. De igual manera, se observan la carencia de componentes de competencia comunicativa.

Estos dos anteriores elementos evidencian los problemas de comunicación en una segunda lengua que Dorney y Scott (1997) en Kormos (2006) establecen como presión en el tiempo de procesamiento y deficiencias percibidas en la decodificación del mensaje del interlocutor.

También se constató en estas prácticas espontaneas, la marcada influencia de la escritura como proceso previo al los actos de habla. Solicitudes para escribir o tiempo para preparar lo que se iba a decir fueron constantes en esta segunda parte de aplicación de las actividades. Los estudiantes consideraban que no podían hablar de manera natural sino contaban con la referencia escrita, de este modo la charla culminó apresuradamente o simplemente desistieron de continuar con la actividad. De hecho, una de las estudiantes no consiguió hablar más dos frases, porque expresó sentirse “bloqueada” para hacerlo. Sin embargo, tres de los ocho estudiantes no realizaron la actividad de modo espontaneo y recurrieron a la referencia escrita y la posterior lectura de lo que iban a decir. Esta falencia puede ser considerada como un problema de transferencia según Kormos (2006) ya que se necesita de un referente escrito, para ser producido posteriormente de manera oral y que sirve como forma de compensación comunicativa a la falta de elementos de L2.

De nuevo, se identifica el desarrollo de competencias en los campos del saber y el saber hacer.

En los procesos de interacción en las charlas informales, las pausas para preguntar palabras, frases o expresiones que los estudiantes no sabían o no recordaban fue una situación reiterada. Usualmente estas preguntas se hacían en español (*¿profe como se dice...? No sé ¿cómo se dice... en inglés?*). Sin embargo, las acciones comunicativas y el flujo de la charla se veían interrumpidos por estas pausas, y por la falta de palabras que necesitaban incluir de inmediato en el acto de habla. La totalidad de los estudiantes recurrieron a esta acción, además reconocieron no poseer el suficiente vocabulario para

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas

expresar lo que querían decir. Aunque, estas pausas conducían a que el hilo de la charla se perdiera y afectara la atención del receptor, la intención a realizar acciones comunicativas efectivas conduce a constatar iniciativas por aprender y saber emprender

Una vez más se refuerza la idea del saber emprender y fortalecimiento del aprendizaje. Al igual que en las presentaciones, la autocorrección fue un componente permanente en estas actividades. Aunque la producción fue corta, los estudiantes llevaban el proceso consciente de las formas correctas de la lengua que habían apropiado. Es decir, de nuevo la corrección en palabras, pronunciación y algunas estructuras gramaticales se hizo presente durante el desarrollo de las charlas.

Una limitación presente en el proceso comunicativo de las charlas espontaneas fueron los problemas de pronunciación que los estudiantes demostraban. Sonidos poco comprensibles, palabras con acentuación incorrecta y frases con poca entonación hicieron de estos un inconveniente para captar la información. Esto se debe a la influencia de factores fonéticos y fonológicos que la L1 tiene sobre los procesos de producción de la L2, que hacen poco inteligibles las acciones comunicativas. Lo anterior demuestra problemas de inteligibilidad y una variedad de interferencias de L1, componentes que coinciden con los problemas de comunicación en L2 expuestos por Kormos (2006).

Por último y adicional a la autocorrección, el factor emocional que se repitió fue “los nervios”, pero esta vez estos no se hicieron tan evidentes con acciones corporales, sino en la inseguridad al contestar o relatar eventos en forma coherente. El alto grado de estrés llevó a que la actividad si hiciera más corta e hizo que los participantes aumentaran este factor emocional negativo, acelerando la ruptura comunicativa.

4.2.2 Análisis Entrevista no estructurada

La percepción de aprendizaje significativo se exploró a través de la pregunta No 1 ¿cual actividad resulto más significativa en el desarrollo de la habilidad oral la presentación oral o charla espontanea/informal? Desde de un enfoque de competencias los estudiantes expresaron diferentes puntos de vista en cuanto su aprendizaje (ver también tabla 4.11).

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

Las diferentes características negativas que manifestaron *el saber*, respondieron a la falta de elementos lingüísticos que impidieron el desempeño apropiado y desconocieron el conocimiento previo que podría facilitar las expresiones orales y gestuales (ver 2.7 problemas generales en la producción oral). Los estudiantes declararon necesitar tiempo para poder preparar lo que iban a decir, porque no encontraron o no poseían el vocabulario para poder expresarse correctamente. Adicional a desconocer los conectores que podían utilizar en el momento de hablar.

Para evidenciar el *saber hacer*, los estudiantes afirmaron planear sus presentaciones con anticipación. Esto implicaba no dejar nada al azar, para no cometer errores al momento de expresarse. Con la estrategia de presentación oral, se posibilitaron procesos mentales de selección, y el uso apropiado de vocabulario, la cual pretendió lograr una competente producción oral. Además, intentaron cubrir todos los detalles de pronunciación y admitieron desarrollar la tarea con base en los conocimientos ya adquiridos. Todo lo anterior evidencia lo que King (2002) establece como una apropiada presentación, la cual fortalece el desarrollo de habilidades comunicativas.

El *Saber ser*, se enmarco en dos tendencias, elementos que facilitan el aprendizaje y carencias o situaciones que lo impiden. Los estudiantes admitieron haberse sentido mejor con las presentaciones, porque les dio la oportunidad de enriquecer su vocabulario y la tranquilidad de saber que han progresado en su aprendizaje. Con las exposiciones surgió la tendencia a sentirse menos nerviosos, más seguros y con menos posibilidades de bloquearse mentalmente. Contrariamente, manifestaron no sentirse muy bien con las charlas espontaneas ya que evidenciaban la falta de elementos en pronunciación y vocabulario, así como la necesidad de fortalecer y ampliar su aprendizaje (“falta mucho por aprender”), lo que para Tobón (2006) representa autovaloración.

El último aspecto de competencia que evidenció algunas características fue el del *saber emprender*, según los participantes este es en el reconocimiento de sus capacidades y habilidades al momento de la producción oral. Las actuaciones espontáneas les permitieron rescatar conocimientos adquiridos en los diferentes niveles de aprendizaje y construir los nuevos, esto concuerda con lo expuesto por Perronoud (2004) integración de conocimientos previos para la solución de problemas. De la misma manera, estas

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas

actividades permitieron las improvisaciones, las cuales llegaron a ser muy representativas para algunos estudiantes. La necesidad de pensar en palabras apropiadas o buscar información de manera inmediata para conversar con otras personas, también evidenció características de esta técnica espontánea. No obstante, los estudiantes expresaron la necesidad de apropiarse de un rango más amplio de vocabulario y un análisis más profundo de los rasgos de pronunciación, para poder actuar de una manera más eficiente en esta clase de situaciones espontáneas. Por esto, algunos participantes vieron las presentaciones como algo más significativo, ya que ayudaron a enriquecer su vocabulario y no afectaron tanto su producción oral.

La preparación y escritura previa a las presentaciones, se exploró y se analizó a través de las siguientes preguntas (No 2 en la entrevista) ¿Cómo preparó la presentación? ¿Escribió algo o todo lo que iba a decir? ¿Por qué el escribir le ayuda? los participantes demuestran este ejercicio a través de siguientes aspectos (ver también tabla 4.12).

Para el conocimiento que se representa en *el saber*, los estudiantes creen que con el uso de la escritura, se es más consciente de los elementos que se deben emplear. Sin embargo, una participante afirmó que al estar tan ceñidos al español lleva a buscar siempre la traducción literal de todo lo se va a expresar. Por ejemplo, una participante afirmó que “existen palabras que no se deben utilizar, que son muy comunes en el español pero de pronto en el inglés no tanto, lo que hace que se preparen las presentaciones con escritura”.

Los aspectos del *saber hacer* se hicieron evidentes a través de las diferentes estrategias que los estudiantes utilizaron en esta clase de actividades. La revisión de la estructura de las oraciones permitió que se aprendiera nuevo vocabulario y se hiciera más fácil la presentación, pese a que algunas veces se prepararon con poco tiempo.

La escritura como preparación ayuda a recordar y seguir una secuencia lógica en las ideas que se quieren expresar. El *saber emprender* se estableció en las diferentes estrategias utilizadas. Organizar lo que se quiere decir, como estructurar las frases genera más amplitud en el conocimiento, no solo en cuanto a vocabulario sino también en pronunciación. Además, ésta como estrategia de escribir y repetir lo que se va decir y el

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

uso de herramientas como el diccionario resultaron aspectos fundamentales para poder realizar la presentación y sentirse más seguros de lo que decían. Al mismo tiempo, algunos participantes admitieron escribir de manera directa lo que iban decir en inglés. Este enfoque se caracterizó por una estrategia de planeación en diferentes aspectos. Estas acciones evidencian la aplicación de actividades cuasi-comunicativas o pre-comunicativas según Littlewood (1981), lo que prepara a los estudiantes al paso automático hacia actividades comunicativas.

La preparación de las presentaciones demostró la iniciativa de los estudiantes por aprender y por realizar desempeños destacados. *El saber emprender* se estableció en las diferentes estrategias utilizadas. La revisión de la gramática, pronunciación y vocabulario, la preparación escrita, el uso de herramientas académicas crearon factores de seguridad al momento de hablar. Un objetivo comunicativo es transformado en un plan de acción que conlleva a la ejecución de una variedad de pasos y a un complejo sistema organizativo, Burleson (2003) en Bagaric y Mihaljevic (2007). Esto concuerda con las acciones que los estudiantes realizaron en la planeación de sus presentaciones. Los estudiantes creen que estas herramientas ayudaron en ese momento de nivel básico de aprendizaje, a desarrollar su producción oral, así como mejorar las técnicas de presentar y exponer algún tema. Por el contrario, algunos estudiantes expresaron la necesidad de no utilizar la escritura con frecuencia, para facilitar el desarrollo del pensamiento y el habla espontánea.

De nuevo la promoción de las presentaciones confirma la información proporcionada por King (2002) sobre las ventajas de las mismas. La Integración de habilidades, recolección, organización y presentación de la información y el fortalecimiento de la autonomía hicieron parte de esta práctica oral.

El saber cómo los estudiantes se sienten al momento de la producción oral en las diferentes tipos de actividades se indagó y analizó mediante la pregunta No3: ¿En qué actividad se sintió más cómodo, más seguro y con menos presión para hablar? (ver también tabla 4.13).

El *saber* no se evidencio en esta pregunta.

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

La características de competencia en el *saber hacer* probó estar conectada al saber desenvolverse en una situación de habla espontánea. El tener que actuar rápido y producir, hizo que los estudiantes no se sintieran cómodos con este tipo de actividades, pero creen que debería ser ideal en cuanto a la producción oral. Es decir, poder hablar de manera inmediata y contar con los elementos de expresión apropiados.

Las características más relevantes para este tema resultaron en el campo de la competencia, *saber ser*. La mayoría los participantes afirmaron sentirse más cómodos en las presentaciones orales debido a una variedad de factores que les permitieron llevar el mensaje con más claridad.

Primero, la oportunidad para preparar las presentaciones hizo que los resultados fueran más favorables, con una mayor facilidad de expresión y fluidez. Como se dijo anteriormente, las preparaciones escritas ayudaron a reducir los niveles de estrés. Por otro lado, las planeaciones no solo se hacían en el aspecto estratégico, sino adicional los estudiantes realizaban un ensayo mental lo que iban a decir.

Por otro lado, las situaciones de habla espontánea les produjeron sensaciones de inseguridad emocional. Este factor se evidenciaba en los momentos en que sentían que lo que estaban expresando no era correcto debido a términos que no conocían y que no sabían cómo incluirlos en su flujo oral, información que coincide con el problema de incertidumbre del receptor planteado por Dorney y Scott (1997) en Kormos (2006). Sin embargo, la información sobre la identificación de procesos cognitivos fue un factor positivo y ya mencionado en las respuestas de la pregunta anterior. De la misma manera, los estudiantes afirmaron que la espontaneidad debería darse como algo natural en una conversación de segunda lengua, sin ningún tipo de presión o sentimiento negativo como los nervios o el estrés. Así, en este nivel de producción oral las presentaciones con preparación hicieron que su desempeño se diera con más distensión y con menor presión.

En el *Saber Emprender*, al igual que las características del *saber ser* condujo a los estudiantes a planear lo que iban a decir. La decisión de preparar implica un compromiso de aprendizaje consigo mismo y con los demás. El no querer realizar acciones

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas

equivocadas frente a los demás compañeros, mediante el uso de buena pronunciación y correcto uso de vocabulario, permitió una construcción del aprendizaje colectivo e individual.

El análisis de cómo las presentaciones apoyaron o favorecieron el aprendizaje y la producción oral se examinó a través de la pregunta No 4 ¿Cree que las presentaciones ayudan a desarrollar la habilidad oral? ¿Por qué? ¿Qué avances notó? (fluidez, complejidad gramatical, etc.) La efectividad de esta técnica y sus avances en campos específicos se evidenciaron a través de las vivencias que a continuación los participantes manifestaron (ver también tabla 4.14).

Lo que se pudo identificar con base al conocimiento de los estudiantes hizo evidente elementos del *saber*. La realización de las presentaciones requería según los participantes de un conocimiento en gramática y un buen rango de vocabulario, pero además ayudaba a consolidar los conocimientos en estos dos campos. Los participantes acentúan la idea que las presentaciones son una herramienta indiscutible para adquirir nuevo vocabulario, frases y apoyan la construcción de oraciones, pero sin estas no se puede hablar inglés. No obstante, algunos declaran que esta técnica refuerza la percepción de seguir las reglas gramaticales de manera estricta, lo cual no ayuda a un desempeño efectivo y comunicativo.

El *saber hacer* para este tema se demostró en el progreso que los estudiantes percibieron en aspectos de pronunciación, desarrollo cognitivo e incremento de vocabulario. El poder pronunciar mejor y el poder hablar con una mayor fluidez hicieron que esta técnica fuera apropiada para este grupo de estudiantes. Adicional, ellos también afirmaron que aprender las estructuras facilitó el pensamiento en la lengua extranjera. Cuando se habla se interiorizan los conocimientos nuevos, se realiza una práctica consciente de lo aprendido, se rescata algo de vocabulario y se posibilita el desarrollo de un tema propuesto al azar. A nivel cognitivo refuerza las estrategias de memoria. Por otro lado, algunos estudiantes admitieron que esta técnica podría llegar a ser muy positiva, si no se prepara y si al momento de la exposición no se lee, porque no posibilita el habla funcional en Lengua Objetiva o Segunda Lengua (L2). Igualmente, expresaron la dificultad que

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

presentan cuando se les pide hablar solamente desde los conocimientos que ya poseen y llevarlos a una práctica efectiva.

Lo anterior coincide con la información proporcionada por Nation & Newton (2009), como la planeación ayuda a que la tarea se cumpla en la producción oral y que adicional se reflejen resultados efectivos de fluidez y complejidad gramatical.

Los diferentes factores afectivos que constataron elementos del *saber ser* en esta pregunta sobre las presentaciones orales proveyeron información relevante. Los participantes declararon reconocer procesos cognitivos de aprendizaje. La memoria como elemento fundamental en la producción oral, adquisición de nuevas palabras o reforzar las que ya se han aprendido. La adquisición de esos nuevos elementos conlleva a que se posibilitaran actuaciones con mayor seguridad, mayor cohesión y coherencia. La pronunciación también fue un aspecto el cual mostro progreso significativo. El reconocimiento en la forma como estas actividades aportan al desarrollo de pensamiento en L2, hace una característica de apreciación del propio aprendizaje. Aunque para algunos estudiantes los procesos no se realizan de manera consciente debido a que se empieza con la interiorización y sistematización de reglas gramaticales, que nada o poco aportan al desarrollo significativo del aprendizaje y la comunicación apropiada. Esto es, lo primero a lo que se le da importancia en la enseñanza del inglés es a la gramática.

Para las características del *saber emprender* las iniciativas se proyectaron más en la producción oral en situaciones informales y espontáneas. La adquisición de nuevo vocabulario otorga más posibilidades de hablar, así como la práctica previa de la pronunciación hace que se mejore este factor. Los participantes se invitaron entre ellos a arriesgarse a este tipo de situaciones espontáneas, mediante la exploración y reconocimiento de habilidades individuales. La invitación se extendió a no usar referentes escritos o diccionarios, ya que impiden los esfuerzos mentales por producir en L2 y se vuelven un hábito, que finaliza con el olvido de lo memorizado. Sin embargo, las presentaciones posibilitaron que los estudiantes investigaran formas gramaticales que no conocían cuando prepararon sus discursos.

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

La efectividad y uso de la estrategia/técnica de las conversaciones espontáneas se indaga a través de la pregunta No 5 ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de usar la charla espontánea/informal? (ver también tabla 4.15).

Para el enfoque de competencia del *saber ser*, los estudiantes resaltaron aspectos no tan favorables cuando utilizaron esta técnica de producción oral. El principal elemento que identificaron como obstáculo para el desarrollo efectivo de esta actividad, fue el no contar con un vocabulario suficiente para expresarse apropiadamente. Reconocieron no poseer los conocimientos de algunos términos a los cuales quieren referirse, lo que resultó una gran desventaja para los procesos de interacción. La falta de vocabulario condujo a que ellos no pudieran construir frases bien estructuradas o específicas para el tema que estaba siendo tratado, adicional a no poder hablar con fluidez. El éxito en este tipo de actividades se condicionó al nivel de vocabulario adquirido y empleado por los participantes. Esto es, cuando más palabras se introdujeron en el flujo de la conversación mayor fue la producción oral y la comprensión por parte del receptor pero en este caso, no otorgó resultados satisfactorios.

Aunque con las presentaciones se pretendió que se establecieran elementos bases que sirvieran posteriormente en la producción oral de las charlas espontáneas, el resultado de las actividades mostró algunas deficiencias, las cuales se evidencian en las respuestas a que los participantes dieron a esta pregunta No5.

Para identificar elementos del *saber hacer* las opiniones se orientaron en factores favorables y no tan favorables.

Este tipo de actividades invitó a los estudiantes a enfrentarse a nuevos retos comunicativos. La suposición que estas orientaciones didácticas recreara ambientes o situaciones donde las interacciones les exigía respuestas inmediatas fue vista como una ventaja. Por ejemplo, tener la oportunidad de viajar a un país de la lengua objetivo daría la posibilidad de entablar una conversación fluida con cualquier persona de forma espontánea, como se hace en la lengua materna. Por otro lado, estas tareas los invitó a llevar a la práctica los conocimientos gramaticales y de estructura de la lengua, los cuales se adquieren pero nunca son involucrados en contextos conversacionales/

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

comunicacionales, afirmaron los participantes. Finalmente, los estudiantes ven como los procesos de desarrollo de la competencia se llevaban a cabo cuando rescatan conocimientos sobre temas o vocabulario ya aprendidos y después de manera más sencilla los llevan a la práctica o la producción.

La promoción de las charlas espontaneas en este contexto concuerda con el propósito de estas actividades establecido por Wong & Zhang (2010) el cual invita al estudiante a adquirir un sentido más social, al interactuar con otras personas de temas pocos comunes en diferentes contextos.

No obstante, los estudiantes admiten que establecer conversaciones con fluidez y que no siempre tengan en cuenta las formas gramaticales no resulta tan fácil. Y de nuevo subrayaron la necesidad de adquisición de más vocabulario.

Para conocer los efectos e impacto de las presentaciones orales en el aprendizaje y desarrollo de la producción oral se realizó la pregunta No 6 ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de usar la presentación oral? (ver también tabla 4.16).

Los participantes destacan como las presentaciones les ayudaron a mejorar el tema de gramática, vocabulario y pronunciación de modo significativo. De este modo, establecieron una conexión con el desarrollo en la habilidad escrita, como responder un correo, el cual también da la oportunidad de preparar, revisar la gramática y el vocabulario. Esto permitió reconocer la presencia de elementos del *saber*

Las presentaciones no solo les da la posibilidad de mejorar sus habilidades orales sino también las de escritura. Esto evidencia elementos del *saber hacer*. Esto mismo ya se demostró en respuestas a la pregunta No2. Sin embargo, para algunos estudiantes el escribir podría resultar en mal acostumbrarse a estar pensando lo que van a decir e imposibilitar la capacidad de respuesta inmediata. Además, se vuelve un hábito de copiar, memorizar, traducir y leer, lo que realmente impide el pensar en L2.

Aspectos del *saber ser* resultaron muy evidentes con las respuestas a esta pregunta. Para los estudiantes cada presentación resultó un aprendizaje y un conocimiento más, información que coincide a respuestas a la pregunta No 2. Igualmente, la corrección de la pronunciación y valorar las producciones los demás, también hicieron parte de la

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas

aplicación de las actividades de presentación. Todos estos elementos representaron un control sobre los procesos de aprendizaje que los estudiantes llevan en L2.

Por otro lado, los estudiantes admitieron que ese proceso de preparación tiene que ser una forma consciente que no involucre la lengua materna o los traductores, los cuales no favorecen los procesos de producción del habla.

La información suministrada permitió identificar algunas características del *saber emprender*. Este tipo de experiencias condujo a que los estudiantes reflexionaran sobre los aportes que estas darían a sus vidas cotidianas. El enfrentarse a un público en una presentación oral podría ocurrir igualmente en un ambiente laboral, lo que reto a los estudiantes a pasar, hablar y hacerse entender; a comunicarse. Esto valida las ventajas de la presentación oral presentadas por Thornbury (2005) las cuales no solo promueven las habilidades comunicativas sino también prepara para situaciones de la vida real.

Estas actividades los incitaron a despegarse de los ejercicios de gramática y enfocarse en rasgos de pronunciación y vocabulario que ellos mismos y los demás producían. Paralelamente, los estudiantes reconocieron la necesidad de trabajar más la habilidad de escucha con base en las actuaciones y resultado de las presentaciones. Del mismo modo y aunque las presentaciones aportaron mucho a este grupo de estudiantes, algunos aceptaron que el propósito primordial en su aprendizaje de la lengua era reforzar las actividades de habla espontanea, lo que se conecta con los propósitos y deseos comunicativos que plantean Burlesen (2003) en Bagaric y Mihaljevic (2007), en las diferentes actividades propuestas dentro de los diferentes espacios de aprendizaje.

Los objetivos del aprendizaje de una lengua extranjera y su propósito fundamental de comunicación efectiva se intento indagar con la pregunta 7 ¿Con cuál actividad cree que logro comunicarse y entregar mejor el mensaje? (ver también tabla 4.17).

De nuevo la falta de elementos en L2 ya mencionados anteriormente, demostró características del *saber*, en este caso el *No saber*. Los estudiantes admitieron que lograr una comunicación efectiva en este tipo de actividades no fue una tarea fácil. Adicional, a

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

la creencia que el nivel de lengua todavía no da los elementos suficientes para un correcto desempeño.

La convicción por parte de los estudiantes de lograr comunicarse con las actividades propuestas se debió a las diferentes estrategias que emplearon para hablar, así como las percepciones de las reacciones de los receptores a sus acciones comunicativas. El *saber hacer* se hizo presente con la siguiente información suministrada.

Las dos actividades les permitieron comunicarse, sin embargo dan más crédito a las presentaciones en este nivel, ya que les dio posibilidad de una preparación amplia del mensaje y la información que querían transmitir. A partir de los temas propuestos, los participantes también tuvieron la oportunidad de conocer nuevo vocabulario e introducirlo en sus presentaciones, lo que fue algo satisfactorio y nuevo para ellos. La respuesta de los demás, mediante aplausos o comentarios hizo que cada uno reconociera si su mensaje había sido entregado.

Paralelamente, algunos estudiantes vieron en las charlas espontaneas un reto de construcción de pensamiento, mediante la inclusión de vocabulario, tiempos verbales y desarrollo del habla con más fluidez. Por lo tanto, la actuación tenía que ser inmediata y la comunicación efectiva.

Los aspectos que obstaculizaron la comunicación según los estudiantes se evidenciaron mas en las actividades de habla espontanea con factores como el estrés.

El factor motivacional, se investigo a través de la pregunta 8 ¿Qué actividad lo motivo más? (ver también tabla 4.18).

La motivación constató los diferentes recursos que se utilizaron para las diferentes actividades. La improvisación ayudó a algunos estudiantes a reconocer procesos cognoscitivos en el desarrollo del habla en L2. Acciones de pensamiento como propiciar nuevas ideas y el uso de diferentes tiempos verbales resultaron ser actividades estimulantes.

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

Esta pregunta quería constatar que elementos del *saber ser* surgían durante los procesos de promoción y producción oral. Las presentaciones orales llegaron a ser las actividades que mas motivaron a los estudiantes, gracias las oportunidades de preparación previa, a contar historias relacionadas con experiencias propias y traducción. Para los estudiantes el sentirse seguros al hablar frente a un público resulto más gratificante y menos comprometedor. Sentimientos de confortabilidad y seguridad con las presentaciones hicieron que los estudiantes reconocieran avances en el aprendizaje. Al mismo tiempo estas actividades expositivas ayudaron a reducir las sensaciones de nerviosismo y a construir ideas más completas y concisas. Aunque para Eurydice (2002) la motivación hace parte de factores de competencia poco perceptibles, la idea de esta pregunta era constatar algunas características que dieran cuenta de esta dimensión.

Además de esto, las actividades espontaneas también aportaron estímulo al desarrollo de la habilidad oral para algunos estudiantes. Las situaciones que invitaban a enfrentarse a hablar con otra persona produjeron retos comunicativos y consideraciones sobre el propio aprendizaje. Esto es, los estudiantes reconocieron que las tareas espontaneas crearon situaciones reales que invitaban a enfrentarse y actuar competentemente, además a olvidarse que el aprendizaje de la lengua es una forma metódica académica.

Por otro lado, las tareas extras que los estudiantes tuvieron que realizar para cumplir con los objetivos de ambas técnicas estimularon un aprendizaje más significativo. Por un lado las presentaciones condujeron a prácticas fuera del aula de clase, a planear, a ensayar, a reforzar conocimientos y a promover el auto aprendizaje. Además, estas actividades ayudaron a evaluar, auto evaluar y coevaluar los desempeños dentro del aula de aprendizaje, principios que Tobon (2006) promueve. Por otro lado, ayudaron a reconocer que la información no debía ser dirigida y apreciada solo por el docente, sino también por los demás participantes como formas de procesos metacognitivos y de aprendizaje colaborativo. (Aportaron ideas sobre si lo que se dice bien o no). No obstante, un elemento que contradice los factores emocionales positivos fue identificado en el momento que los estudiantes memorizaban lo que iban a decir, porque admitieron no hacer ningún trabajo de producción oral. Todo esto evidenció factores de *saber emprender*.

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

Adicionalmente, las charlas informales/ espontaneas representaron un reto mayor para algunos estudiantes, ya que reforzaba mucho lo aprendido y no reducía la acción simplemente a exponer. Esto era, una invitación a habla sin restricciones, a enfrentar la realidad y reconocer que faltaba mucho por aprender

Las valoraciones de desempeño que se otorgaron de manera individual, como a los demás participantes se indago a través de la pregunta No 9 ¿Alguna vez comparó su desempeño con los demás estudiantes, se autoevaluó, evaluó a las demás personas? (ver también tabla 4.19).

Un común denominador que evidencio el *saber* fue la falta de elementos de L2 que imposibilitan una mejor producción. Los estudiantes en esta pregunta aceptaron que la falta y reconocimiento de algunos tiempos verbales, así como la apropiación de más vocabulario, hacia que se compararan con los demás estudiantes.

El desempeño correcto y la comparación con los demás hicieron que los estudiantes respondieran afirmativamente a esta pregunta. Ellos afirmaron casi siempre compararse en aspectos como el avance que los demás tenían pero también en los errores al hablar y aspectos emocionales como el estrés. Esto los invitaba a que querer actuar con una mayor fluidez, mejorar el desempeño o querer igualar a aquellos que realizan buenos desempeños. Adicional, el *saber hacer* reflejó factores que representaban ya fuera un reto o desatenciones con las acciones de los demás porque finalizaban en interrupciones en la comunicación o mejoras en las habilidades propias.

El saber ser se evidenció a través de diferentes acciones. Primero, alcanzar buenos niveles de inglés u observar que algunos compañeros de clase no realizaban buenas actuaciones eran los exámenes que los mismos participantes realizaban de manera consciente. La admiración por alguien que realizó acciones espontaneas fue un ejemplo de este factor. Así mismo, entre ellos reconocieron habilidades en fluidez verbal con un mayor aprendizaje y con fortalezas en la parte emocional, como no ponerse nervioso. Esto permitió que los procesos que se desarrollaban en el momento no se afectaran y rescataran como aspectos positivos al compararse.

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas

Estas comparaciones se hicieron con la opción de mejorar, los estudiantes trataban de identificar cuáles eran sus debilidades ante los demás, los errores y los elementos que faltaban al momento de hablar. Aunque existieron intenciones de no compararse, debido a que esto llevaba a crear sentimientos de estrés y bloqueo mental, al final era inevitable realizarlo. Por tanto, las respuestas no solo evidenciaron una preocupación por el desarrollo de la habilidad oral sino también por la de la escucha. La evaluación por competencias se hace evidente con esta información y se conecta con lo afirmado por Tobón (2006), como los estudiantes establecen relaciones de desempeño previamente y de modo compartido con los demás y el docente.

Las acciones que condujeran a mejorar los desempeños en la producción oral permitieron que se analizaran diferentes formas de aprendizaje. Esto evidenció características de *saber emprender*. Las fortalezas y las debilidades identificadas en sí mismo y con los demás en el desarrollo de las actividades, hicieron que se revisaran las actuaciones que estas tareas proponían. De este modo, la pronunciación fue uno de los mayores aspectos a corregir cuando se comparó, porque los estudiantes querían saber si lo que estaban realizando estaba bien o incorrecto.

El indagar sobre elementos afectivos y emocionales que influyeron en las aplicaciones y producciones de las actividades propuestas se realizó a través de la pregunta No 10 ¿Qué aspectos emocionales o afectivos experimentó en el momento de realizar las dos actividades? (ver también tabla 4.20).

Aunque esta pregunta limitó la información a un campo específico de desarrollo de competencias se identificaron elementos de *saber hacer*. Para este enfoque, un estudiante manifestó que estructurar oraciones no resultaba una tarea fácil, lo cual propiciaba que diferentes sentimientos o emociones surgieran.

En el *saber ser*, el enfoque de competencia evidenció la siguiente información. El nerviosismo llegó a ser el factor emocional predominante en la producción oral de las dos actividades. Los nervios, el estrés y el miedo a cometer errores frente a los demás fueron las respuestas más comunes en este tipo de situaciones. Sin embargo, estas emociones se evidenciaron más durante las actividades de habla espontánea, porque los estudiantes

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas

admitieron que sin la preparación previa de la escritura, la sensación de inseguridad aumentaba. La falta de elementos como vocabulario y la percepción de no tener las suficientes habilidades de expresar lo que se quiere decir, provocaron estas afecciones negativas. Además, el enfrentarse a temas que los estudiantes no reconocían o que no estaban consolidados derivó en evidentes actuaciones de estrés. Esto confirma lo que Littlewood (1981) plantea como los diferentes factores psicológicos que intervienen en los procesos comunicativos de aprendizaje. Es importante resaltar que la idiosincrasia de este contexto cultural muestra características de timidez al hablar, pero más en al hablar en una lengua extranjera. A pesar de todos los inconvenientes anteriormente mencionados, los estudiantes superan las adversidades emocionales e intentan cumplir con las tareas propuestas, aunque los resultados nos siempre sean los mejores.

Capítulo 5

Conclusiones y Sugerencias

Las conclusiones de este trabajo se obtuvieron a partir de las de las observaciones realizadas durante una fase de aplicación de dos estrategias de promoción oral, la presentación oral y la charla espontánea o informal, la valoración de las actuaciones en esas producciones y una entrevista no estructurada.

5.1 El fenómeno de la escritura como proceso previo a la producción oral.

Las siguientes conclusiones surgen de la consignación de la información y posterior análisis, así como de la relación con la teoría consultada. Los instrumentos que proporcionaron esta información fueron la identificación de las dimensiones de competencia en el formato de las videograbaciones, la rúbrica de evaluación y la información proveída en la entrevista y categorizada por el software atlas Ti. Cada herramienta favoreció la construcción de las percepciones sobre la promoción de la habilidad oral y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera dentro de este contexto.

- La preparación escrita como proceso de producción oral en las dos técnicas aplicadas en este trabajo fue un factor común. Escribir lo que se iba a decir es para los estudiantes un requisito para poder cumplir con las tareas de manera aceptable y además reducir las sensaciones de inseguridad y timidez. Los sentimientos negativos se hacen menos evidentes con las presentaciones, por ser una estrategia aceptada para el desarrollo de la habilidad oral. A pesar de estos avances, se evidencian procesos de producción oral con desarrollo lento.
- La escritura permite procesos de organización y estructuración cognitiva. La construcción de frases, oraciones y la inclusión y revisión de nuevo vocabulario facilita el avance en la producción oral para un nivel básico de aprendizaje de la lengua. Además, esto posibilita el desarrollo de la competencia lingüística/gramatical y de la autonomía.

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

- La escritura concede la oportunidad de realizar producciones más prolongadas, esto es, con la preparación se incluyen más aspectos lingüísticos, lo que extiende el tiempo de producción oral, “mas se habla cuando más se tiene preparado”.
- El vocabulario se incrementa cuando se escribe. La adquisición de nuevas palabras y frases se facilita debido a la inclusión de estas dentro de los discursos o textos. La búsqueda de palabras necesarias para el desarrollo de las tareas y de los temas preparados permite una interiorización y nuevo aprendizaje.
- La mejora en la pronunciación fue la percepción por parte de los estudiantes, con la planeación escrita que les permite la revisión de los rasgos fonéticos en cada palabra y hace que se obtengan algunos avances en la producción. Esto permite preparar lo que se va a decir y obtener mayor inteligibilidad. No obstante la producción también se reduce y se limita a estrategias de ensayo y repetición.
- Para los participantes de este trabajo si no se tiene la planeación escrita con el vocabulario suficiente así como la preparación de lo que se va a decir los actos de habla se hacen mas difíciles o simplemente no se realizan.
- La memorización del contenido que se va a presentar sigue siendo una estrategia de producción oral. Los estudiantes memorizan los textos previamente escritos para cumplir con los objetivos de las tareas, sin importar si realizan procesos de comprensión y significación. Los textos orales son recitados de manera sistemática sin contar con elementos propios de significado como la entonación y la acentuación, lo cual interrumpe las acciones comunicativas efectivas y conduce a la no inteligibilidad.
- Los textos memorizados muchas veces son leídos lo que no permite observar todos los aspectos de producción oral efectiva. Las etapas para la producción oral en las presentaciones se propiciaron en primer lugar mediante preparación escrita y posterior una lectura de ese texto planeado. Esto solo proporciona la identificación de rasgos de pronunciación y reduce los elementos a valorar por parte del docente observador o receptor.
- La escritura puede ser un factor de relación efectivo si se combina con imágenes. Esta conexión ayuda a que los textos no sean siempre leídos o memorizados y favorece la producción espontanea. Esta combinación sirve como apoyo a la producción oral cuando no se encuentran los elementos lingüísticos suficientes.

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

Esto además, propicia la autonomía del aprendizaje y la exploración de estrategias de aprendizaje apropiadas para la adquisición de una lengua extranjera.

- La preparación escrita aunque mejora habilidades de estructura en L2, muestra rasgos de interferencia de L1, debido a la elección de las estrategias como la traducción directa o poco tiempo de preparación. Los procesos que algunos estudiantes realizan lleva etapas tales como escritura en español de lo que se va a decir, traducción al inglés y por último ensayo oral. Por tal motivo, la influencia del L1 aparece desde el comienzo del proceso de producción.
- Aunque la preparación escrita resulto un elemento importante para el desarrollo de las tareas, los estudiantes no se refirieron a esta como elemento único o resultado final de producción oral, sin la aprobación del docente. Los estudiantes solicitan una revisión del contenido como verificación que su producto es comprensible y comunicable.
- La escritura para muchos estudiantes es algo necesario y común, que hace parte de los procesos de adquisición de la lengua y especialmente en el desarrollo de la habilidad oral, porque el nivel así lo exige. Esto es, los niveles básicos de aprendizaje requieren de estas estrategias para el desarrollo efectivo mientras para los niveles avanzados la espontaneidad tiene que ser el factor a seguir y a apropiar.
- Para algunos la escritura imposibilita el desarrollo significativo del pensamiento en la lengua objetivo, así como llega a ser un mal hábito que impide la espontaneidad y la comunicación. Pensar o escribir primero en español lo que se quiere decir lentifica las acciones de producción, lo que también conduce a la interrupción del flujo de interacción.
- Aunque para los estudiantes esta estrategia favorece los procesos de aprendizaje, los resultados de la evaluación mostraron pocos avances en muy pocos factores, con un desarrollo lento y pausado. Las acciones de espontaneidad se vieron limitadas o reducidas debido a que la promoción de esta técnica por parte de algunos docentes no es tan acentuada. Los estudiantes son ocasionalmente expuestos a este tipo de situaciones.

5.2 Las presentaciones orales

Las presentaciones orales resultaron ser una actividad motivadora y significativa para los estudiantes. La organización, la planeación y la inclusión de aspectos afectivos como hablar de sus gustos y personajes favoritos hicieron de esta una técnica estimulante con algunos resultados de desarrollo en la habilidad oral. Esta técnica promueve la autonomía y refuerza aspectos de comprensión gramatical/lingüística.

- Esta estrategia reduce los niveles de estrés, debido a que enfrenta al estudiante a hablar en público y fortalece los sentimientos de confianza y autoestima. Todo esto se posibilita si las presentaciones se han preparado con anticipación y si los ensayos y las repeticiones han sido aprobados por un par o por el docente.
- Las presentaciones ayudaron a incrementar el vocabulario gracias al proceso de búsqueda, selección y comprobación de la información. Este nuevo vocabulario se integró a los conocimientos previos, lo que hizo significativo el aprendizaje y facilitó el desarrollo de la actividad en algunos casos.
- Uso de materiales extra, imágenes, diccionario búsqueda de la información, permite integrar diferentes elementos que facilitan el aprendizaje o que lo soportan, para fortalecer el desempeño en la habilidad oral. Esto además capta la atención de los receptores, facilitando la entrega de la información y la interacción comunicativa.
- Estas actividades permiten evaluar el desempeño propio a través de las respuestas que se dan dentro del contexto como: la aceptación o desatención del público receptor, pero adicional permiten evaluar el de los demás. Esta interacción permite que se identifiquen diferentes tipos de aciertos o errores, lo cual conlleva a valoraciones de desempeño grupal e individual.
- La aplicación de las formas y estructuras gramaticales consolida los componentes de la competencia gramatical establecidos anteriormente. Esto es, las presentaciones hacen que elementos gramaticales como tiempos verbales, organización y orden de palabras se afiancen y se apropien. Además, posibilita que se investiguen nuevas formas y tiempos verbales.
- Este tipo de actividades orales permiten ampliar los conocimientos en diferentes campos del aprendizaje de la lengua. Con las presentaciones orales los

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

estudiantes identifican procesos meta-cognitivos, que fortalecen y hacen significativa la nueva información. Estas autoevaluaciones hacen pensar en los progresos que cada individuo identifica con relación a sus actuaciones.

- La memoria como recurso cognitivo, en este tipo de actividades puede ser un factor positivo o negativo. Memorizar toda la información que se va presentar, puede demostrar que se desarrollan procesos efectivos de retención o aprendizaje de la información, pero no evidencia procesos mentales significativos de adquisición de la lengua. La información puede ser fácilmente olvidada y no establece aprendizaje significado con lo que se produce de manera oral. El cumplir con una producción oral que no estable relación de significado no permite evaluar los avances en el desarrollo de la habilidad oral del estudiante.
- Las presentaciones de manera indirecta ayudan al desarrollo de la habilidad escrita. Con la preparación de las exposiciones se construyen textos escritos que provocan mejoras en el desarrollo de esta habilidad.
- Estas actividades permiten entregar una mayor cantidad de información y así alcanzar más objetivos de comunicación. La preparación de la presentación permite que se incluyan más datos, lo que favorece la entrega del mensaje y disminuye la posibilidad de cometer errores. Así, entre mayor cobertura más posibilidades de que un mínimo información se captada por el receptor.
- De acuerdo con lo anterior la autonomía es un elemento que estas actividades promueve. Los estudiantes son inducidos a prácticas fuera del aula de clase, mediante una serie acciones que los conduce a ser responsables de su propio aprendizaje, no solo cumplir con las tareas propuestas, sino de realizar un buen desempeño y de la aprobación tanto del profesor como de sus compañeros hizo que las presentaciones se estructuran y se planificaran.

5.3 Charlas espontaneas

Las charlas espontaneas o informales resultan una limitación para el desarrollo de la habilidad oral en este contexto. Los estudiantes creen no estar preparados para enfrentar este tipo de situaciones y aluden el fracaso comunicativo a la falta de

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

vocabulario y/o de elementos lingüísticos. No obstante, estas actividades también representan un reto a superar y un objetivo a cumplir.

Esto supone, que las charlas espontaneas no evidenciaron un buen desenvolvimiento por parte de los estudiantes en la producción oral en aspectos gramaticales, de vocabulario y pronunciación, pero al igual que las presentaciones, se pretendió buscar una comunicación o transmitir un mensaje utilizando formas paralelas o extra-lingüísticas.

- Esta promoción de habla espontanea es vista como una preparación para afrontar situaciones reales en contextos reales. La creación de estos espacios permite valorar los niveles de competencia con que cuenta el estudiante, así como la aplicación de los elementos lingüísticos y la interacción con los demás. Sin embargo, en este nivel y en este contexto no se considera pertinente recurrir de manera frecuente a este tipo de actividades ya que no se cuentan con los elementos suficientes para cumplir con los objetivos comunicativos.
- Estas situaciones espontaneas pusieron a prueba los conocimientos adquiridos y los recursos cognitivos que los estudiantes emplean para poder comunicarse aceptable o competentemente. La movilización del aprendizaje formal a situaciones de expresión oral natural permite que se utilicen diferentes estrategias y que la construcción de pensamiento sea inmediata, es actuar y responder inmediato.
- El estudio gramatical no se ve reflejado en las acciones comunicativas efectivas. Aunque las reglas gramaticales son la base del aprendizaje formal en este contexto, estas no ayudan a los desempeños de expresión oral espontanea significativa. A pesar de contar con un conocimiento básico de forma de la lengua, en las producciones orales se presentan incoherencias gramaticales que afectan el mensaje y la información transmitida.
- Cumplir la tarea, es el propósito y la motivación en estas actividades. Aunque no se cumplen los objetivos comunicativos, los procedimientos y las estrategias de aprendizaje sean hacen reiterativas. De este modo, los esfuerzos por completar

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

las tareas requeridas son situaciones que demuestran desarrollo y emprendimiento por el aprendizaje.

- Estas actividades evidencian una reducción en el tiempo de producción oral. Las limitaciones lingüísticas y sensaciones afectivas, como el estrés hacen que la interacción y la comunicación sean acorten.
- Los estudiantes evalúan procesos propios y de los demás para lograr rendimientos de aquellos que llevan procesos más competentes, sin embargo no afrontan o deciden no arriesgarse a hablar espontáneamente.
- En las charlas espontaneas se evidencia una reiterada solicitud de apoyo por parte de los estudiantes para completar oraciones o el uso apropiado de vocabulario. El profesor cumple funciones de receptor pero a la vez ayuda al desarrollo de la producción oral. Pese a que las conversaciones no cumplen los objetivos de intercambio de información los procesos de construcción de oraciones, frases u organización de ideas son soportadas y reforzadas.
- Con este tipo de actividades se evidencian problemas de pronunciación que interfieren en la comprensión y transmisión del mensaje. El desconocimiento de vocabulario hace que los hablantes utilicen palabras equivocadas con incorrecta pronunciación o que se empleen palabras de L1 como suposición de mismo referente fonético y fonológico en L2.
- Los gestos llegan a ser un instrumento de compensación a la falta de producciones de habla espontánea efectivas. Por esto, los estudiantes recurren a lenguaje corporal que ayude a expresar aquello que no puede decir en L2. Los movimientos que los estudiantes mas intentan de representar son las acciones (verbos), lo cual indica una conexión cognitiva en L2 con la expresión corporal.

5.4 Sugerencias

Aunque este trabajo evidenció ciertos aspectos en la promoción y producción de la expresión oral en inglés para el nivel A2 en adultos, se aconseja para futuros trabajos tener en cuenta los siguientes factores:

Las presentaciones orales aunque llegan a ser un recurso que los estudiantes reconocen útil en el desarrollo de la expresión oral pueden también ser un elemento que limita el desempeño oral espontáneo. Por tal razón, se sugiere la promoción de las dos estrategias de forma equitativa, con actividades que induzcan a los estudiantes a responder espontáneamente, pero que también refuercen las habilidades para la exposición y el habla en público. De esta misma manera, una investigación que evidencie los efectos de la aplicación simultánea de estas dos estrategias.

La introducción de vocabulario que ayude y sirva como conocimiento previo a utilizar en las charlas espontáneas, para que se analicen los efectos que palabras nuevas tienen en el desarrollo de la expresión oral. El análisis de cómo el vocabulario es comprendido e introducido en el flujo de conversaciones informales permitiendo un aprendizaje significativo y una apropiación dentro del contexto.

El análisis del lenguaje gestual en los procesos de comunicación. Como las acciones del lenguaje corporal ayudan o debilitan el desarrollo de la expresión oral. Que aspectos de la comunicación se fortalecen o debilitan y cuáles se suplen, adicional al porque el estudiante recurre a estos medios y porque los realiza.

La interferencia de la pronunciación/ ininteligibilidad en los procesos interactivos de habla. Como una aceptable pronunciación puede evidenciar el desarrollo de la expresión oral y el aprendizaje de la lengua, o por el contrario como una no competente pronunciación puede afectar las interacciones comunicativas hasta el punto de irritar a los receptores. Cuáles son los niveles de tolerancia de los receptores con las producciones orales en este nivel de aprendizaje y como estos apoyan el proceso.

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

Las intenciones por reducir el estrés en las prácticas de habla dentro de aula. Como docentes facilitadores de los procesos de aprendizaje de lengua extranjera que elementos utilizamos para reducir los factores negativos emocionales que afectan el aprendizaje, que espacios propiciamos o propiciaríamos para ayudar a procesos comunicativos más distensionados y más cercanos a la realidad en segunda lengua. Como ayudamos a que características emocionales positivas favorezcan el aprendizaje y sean incluidas en los procesos de aprendizaje.

La promoción de procesos de autoevaluación y heteroevaluación deben contar con parámetros de referencia que ayuden a los estudiantes a valorar sus procesos de aprendizaje y el de los demás para no caer en los juzgamientos subjetivos. Esto es, estudios que den cuenta de los procesos de evaluación individual y grupal en el aprendizaje y desarrollo de la expresión oral.

Observar las consecuencias de la preparación escrita en no solo en el desarrollo de la expresión oral sino también en la escrita. Que aspectos se aplican y se mejoran con esta técnica de escritura empleada para la expresión oral.

La evaluación formativa así como más actividades que inviten a promover el habla. Una revisión de actividades que permitan ver el progreso de aprendizaje de la lengua extranjera y de igual manera ayude a una evaluación permanentemente no formal. Así se podría establecer los impactos de una evaluación continua en el aprendizaje y en las prácticas de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

Baer,A & Schnettler, B (2009) Hacia una metodología audiovisual. *El video como instrumento de investigación social. Investigación Cualitativa en las Ciencias Sociales: Temas y problemas*, Buenos Aires (en prensa)

Brown,G. & Yule, G. (1999) Teaching the Spoken Language. *An approach based on the analysis of the conversational English*. Cambridge. Cambridge University Press.

Bagaric, V. & Mihaljevic, J. (2007) Defining Communicative Competence. *Metodika Faculty of humanities and Social Sciences, University of Zagreb review*. 8(14): 94-103

Cendoya, A (2009) Bilinguismo y Cerebro: implicaciones para la educación. *Revista de los psicólogos de la educación*. 15 (1): 39-44

Castebianco, J. (2012) Modelo de Promocion, fortalecimiento, y evaluacion de la produccion oral en estudiantes adultos de Ingles como lengua extranjera (ILE) basado en factores de aprendizaje de mayor impacto en un estudio de caso. Tesis Magister en Educacion, Universidad Nacional de Colombia.

Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER). España: Instituto Cervantes para la traducción en español. Consultada 19 de mayo del 2012 desde http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

Deslauriers, J. (1991) Investigación Cualitativa: Guía practica. RudeColombia revisión. Papiro. 2005

Eurydice (2002) Competencias clave. *Un concepto en expansión dentro de la educación general*. Estudio 5. La red europea de información en educación. Consultada el 12 de abril del 2012 desde <http://ccbb.educarex.es/mod/resource/pdf>

Flick, U. 2007. Introducción a la investigación cualitativa. 2da ed. Ediciones Morata. Madrid, España

Gonzales, G (2009). Palabra Maestra, El desafío de enseñar y aprender inglés. Publicación del premio compartir al maestro. Bogota Colombia. 9(22).

Hymes, D (1972) On communicative Competence” In : J.B. Pride and Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp 269-293.

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

Isaacs, T (2008) Towards Defining a valid assessment criterion of pronunciation proficiency in non-native English speaking graduate students. The Canadian modern language review. 64 (4) pp The Canadian modern language review. 64 (4) pp 555-580

Kennedy, S. Trofimovich, P (2008) Intelligibility Comprehensibility and accentedness of L2 Speech: the role of listener experience and semantic context. The Canadian modern language review. 64 (4) pp. The Canadian modern language review. 64 (4) pp 459-489

King, Jane (2002) Preparing EFL Learners for Oral presentations. Disponible: <http://iteslj.org/Lessons/King-PublicSpeaking.html>. [accesada 3 Noviembre 2012]

Kormos, J. (2006) Speech Production and Second Language Acquisition. New Jersey : LEA.

Littlewood, W (1981) Communicative language teaching. An introduction. Cambridge University Press. Cambridge.

Luoma, S. (2004) Assessing Speaking. 1st ed. Cambridge. Cambridge University Press.

MEN (Ministerio de educación Nacional), (1994). Ley 115 general de Educación. Colombia.

MEN (Ministerio de educación Nacional), (2006). Formar en lenguas extranjeras: *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. 1era ed. Serie guías No 22. Colombia

MEN (2009) Competencias en la Educación Superior. Consultada 19 de mayo 2012 desde <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-189357.html>

Mulder, M. Weigel, T & Collings, K (2008) El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. Revista Redalyc. 12(3) España.

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas

Miles, R. (2009) Oral presentations for English proficiency purposes. *Reflections on English Language Teaching*. Nazan university Japan. 8 (2): 103-110.

Murray, R (1998) Conducting Educational Research: *a comparative view*. 1a. ed. library of congress cataloging in publication data. USA. pp 1-5

Nation, I. & Newton, J. (2009). Teaching ESL/EFL listening and speaking. 1a. ed. Routledge, New York,

Peña, B (2011) Métodos científicos de observación en educación. Visión libros. España. p 65.

Peregoy, S & Boyle, O (2005) Reading, writing, and learning in ESL: *a resource book for K-12 teachers*. 4th ed. Pearson. Boston

Perez, J. (2008) Aprendizaje y Enseñanza de segunda lenguas desde la perspectiva de la Neurociencia. Periodical articles. Department of Spanish. Wenzao Ursuline College of Language ,Taiwan

Perronoud, P. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar (primera edición). España: Grao.

Perronoud, P.(2008) La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Argentina: Colihue, pp 216-223

Perronoud, P.(2009) Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? Revista interuniversitaria pedagogía social. Geneve, Suiza. 16: 45-64

Pinilla, A. (2010) Competencias en educación universitaria. Revista Educ yT. 2 (2). Universidad Nacional de Colombia.

Programa Nacional de Bilinguismo (2004) Colombia Aprende. Disponible : www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html. (accesada : 4 de abril 2012)

Proyecto de acuerdo 232 (2006) Bogotá Bilingüe en 10 años. Concejo de Bogotá. Bogotá

Richards, J (2006) communicative language today. Cambridge University Press. Cambridge.

Richards, J. and Renandya, W. (2002) Methodology in Language Teaching. 1st ed. New York. Cambridge University press.

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas

Sanz, Maria (2010) Competencias cognitivas en educación superior.(primera edición)
España: Narcea pp.18 -25

Salas, W (2005) Formación por competencias en educación superior.: *una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano*. Universidad de Antioquia, Colombia. 36 (9).

SED (secretaria de educación de Bogotá) (2004) Denominación de Colegios de Bilingüe, instituciones de educación formal oficiales y privadas: orientaciones generales.

Stam, G. (2006) Thinking for speaking about motion; L1 and L2 speech and gesture. IRAL (44): 145- 171

Thornbury, S. (2005) How to Teach Speaking. Pearson Logman. England. pp 63-89.

Tobon, S (2006).Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño, curricular y didáctica. Segunda edición. Ecoe: Bogota. pp 233-239

Verona, G (1991) Problemas Médicos en la Escuela y Su Entorno. Segunda edición. Editorial medica panamericana: España. pp 53-63.

Wong, J. and Zhang, H. (2010) Conversation Analysis and Second Language Pedagogy. *A guide for ESL and EFL teachers*. 1st ed. New York. Routledge.

Anexo A

Tablas consignación de la información videograbaciones

Actividad	Biografía (Presentación)		
Tiempo de registro	participante	Dimensión	Observaciones
Comienzo de la presentación	P5	Saber Emprender	Pregunta si puede leer
Toda la presentación		Saber	La presentación fue leída
00:18		No Saber Hacer	Problemas de pronunciación
00:45/01:41		No Saber	Interferencia L1/ texto traducido al inglés.
01:00/02:00		No Saber Hacer	Problemas de pronunciación/ no inteligibilidad
01:26		Saber Ser, Saber Emprender	Relación de interés con lo que habla, enfatiza que le gusta una de las historias.
Toda la presentación	P6	Saber	La presentación fue leída
00:08/ 01:02		No Saber Hacer	Problemas de pronunciación/ no hay inteligibilidad
00:27-00:49		No Saber	Interferencia L1/ texto traducido al inglés.
00:32	P1	Saber	Memorización de la información
01:36		Saber, Saber Hacer	Leer la referencia escrita para poder hablar
02:38		Saber Ser, Saber Emprender	Inclusión de aspectos sociales y de interés en la presentación
	P4		
Toda la presentación		Saber	La presentación fue leída/ solo se dirigió al profesor
00:29/ 00:45/ 01:49		Saber Ser, Saber Emprender	Autocorrección pronunciación
01:40		No saber	Interferencia L1
Toda la presentación	P3	Saber Hacer	Inteligibilidad
Toda la presentación		Saber, Saber Hacer	La presentación fue leída pero dirigida hacia el publico
00:01	P7	Saber Hacer, Saber Emprender	Relación habla imágenes
00:29/ 02:01		Saber	Uso de la memoria para hablar
01:17/ 01:28		Saber, Saber Hacer	Uso de la referencia escrita
Toda la presentación		Saber Hacer	Inteligibilidad
Toda la presentación		Saber Hacer	La presentación fue dirigida hacia el publico
00:15/00:39/01:00	P8	Saber, Saber Hacer	Uso de la referencia escrita para hablar
00:29/01:15		Saber Emprender	Quiere confirmar con el profesor si la palabra está bien pronunciada
01:11		Saber	Uso de la memoria
01:59		Saber Emprender	Recurre al profesor para saber como se dice presa
		Saber Ser, Saber Emprender	Lee una frase referente a las mujeres que el personaje había dicho

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

Tabla A.1 Identificación de dimensiones saber, saber hacer, saber ser y saber emprender presentación oral, biografía.

Actividad	Historia con Imágenes (Presentación)		
Tiempo de registro	participante	Dimensión	Observaciones
Toda la presentación		Saber Hacer, Saber Emprender	Habla espontanea
00:34/ 00:57/ 01:31		Saber Emprender	Usa las manos para indicar que llama/ llueve/] tomar un taxi/ caminar
00: 39		Saber Ser, Saber Emprender	Corrige tiempo gramatical en el momento del habla
01: 26		Saber Emprender	Busca confirmar pronunciación de una palabra
02: 27		Saber	Uso de conectores lógicos
02: 45		Saber Ser, Saber Emprender	Publico se ríe con ella
	P2		
00:02		Saber	Lectura de la historia
00:14		Saber Ser	Nerviosismo
00:40		No saber	Incoherencias gramaticales que impiden la comunicación
00:52		No Saber Hacer	Pronunciación poco entendible
00:58		No Saber	Incoherencia tiempos gramaticales
	P5		
00:02		Saber Hacer, Saber Emprender	Comienzo con uso de imágenes y habla
00:05		Saber	Lectura de la historia
00:13		No Saber	Incoherencia gramaticales
00:18/ 01:12		No Saber Hacer	Palabras incorrectamente pronunciadas
00:39 / 00:45		Saber Emprender	Confirmación de pronunciación con el profesor
	P1		
Toda la presentación		Saber	Lectura de la historia
00:09		No Saber Hacer	Palabras mal pronunciadas
00:13		Saber	Traducción directa
00:20/ 01:18		No saber	Incoherencia lógicas gramaticales
00:26		Saber	Traducción directa
00:38		No Saber Hacer	No hay inteligibilidad
00:44/ 00:56		Saber Hacer	Oraciones correctamente estructuradas y pronunciadas
00:47		Saber Emprender	Autocorrección pronunciación
	P6		
Toda la presentación		Saber, Saber Hacer	Lectura de la historieta/ uso de referencia escrita
00:03		No Saber Hacer	No hay inteligibilidad
00:06		Saber	Traducción directa
00:10		No Saber Hacer	Palabras pronunciadas incorrectamente
00:17		Saber Hacer	Oraciones correctamente estructuradas y pronunciadas
00:24		No Saber	Incoherencia lógicas gramaticales
00:00- 00:30			Duración de la presentación
	P8		

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

00:03		Saber	Lectura historia/referencia escrita
00:15		Saber Hacer, Saber Emprender	Relación habla imágenes
00:32/ 00:55/ 01:30/ 01:34		Saber Hacer	Oraciones correctamente estructuradas, conectadas y pronunciadas
01:00		No Saber	Pausas para leer la historia
01:15		Saber Emprender	Confirmación de pronunciación con el profesor
02:10		Saber Ser, Saber Emprender	Autocorrección/ pensar la palabra correcta
02:38		No Saber	Piensa en español voz alta que siguen en la historia

Tabla A.2 Identificación de dimensiones saber, saber hacer, saber ser y saber emprender presentación oral, historia con imágenes.

Actividad	Peor Viaje (Charla Espontanea/ informal)		
Tiempo de registro	participante	Dimensión	Observaciones
00:01- 00:14		Saber Hacer	Oraciones correctamente estructuradas y conectadas
00:22		Saber Emprender	Confirmación de pronunciación y palabra correcta con el profesor
00:32/ 00:59/		Saber Hacer	Pregunta al profesor como se dice sucio
00:46/ 00:53/ 01:17		Saber, No saber	Repetición ideas y palabras
01:28		Saber Ser	Afirma no recordar y no continua
	P6		
00:19/00:40/00:58/ 01:06		Saber Hacer	Pregunta al profesor como se dice algunas palabras
00:30- 00:39		No Saber Hacer	Silencio
01:18		No Saber	Utiliza el español
	P8		
00:10		Saber Emprender	Autocorrección gramatical
00:30		Saber Hacer	Tiempo para pensar lo que va a decir
01:00		Saber / No saber	Se pregunta así misma como digo (en español) pero dice no saber
01:19/ 02: 15		Saber	Se pregunta así misma como se dice “mientras que”
01: 20/ 02:01		Saber	Utiliza la palabra en español porque no la recuerda
01:21-01:30/ 02:10/ 02:30		No Saber, No Saber Hacer	Silencio/pausa
01:35/ 02 :46		Saber Ser, Saber Emprender	Usa las manos para indicar fuera (out)/ llorar
Final de la charla		Saber Ser	Afirma que no hay nada más que decir.
	P2		
00:05-01:02		Saber Ser	No comienza la charla dice: espere profe estoy pensando (en español) espere un minuto estoy pensando, porque no me dejas pensar un poquito mas
00:58- 01:39		Saber Hacer	Mensaje entregado pero con desacuerdos gramaticales
02:00		No Saber	Como se dice (pregunta en Español)
02:02- 02:16		Saber	Tratando de pensar como se dice derrumbe y
02:17		Saber Emprender	Habla y utiliza las manos para expresar (el bus no se movía)
02:19- 02:29		No Saber	Pausa silencio (pensar)
02:30		No Saber	Como se dice asustada

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

02:31		Saber	Traducción directa
02:45		Saber Emprender	Pregunta a otra compañera como se dice (algo)
03:01		Saber Emprender	Vuelve a preguntar a una compañera de clase
03:05		Saber Ser	Yo quiero explicar eso, me dice que no sea malo(lo dice en español)
Fin de la charla		NO Saber	No encontró la palabra y me dice que porque le hago hacer el oso
	P4		
Comienzo de la charla		Saber	Utiliza una referencia escrita
00:04		No Saber, Saber Hacer	Pronuncia mal una palabra y trata de confirmarla con el profesor ¿cómo es?
00:19		Saber Emprender	Autocorrección pronunciación
00:31		No Saber	Interferencia de la pronunciación en Español
00:34- 00:41		No Saber	Pausa para pensar
00:47		Saber Emprender	Como se dice ordeña y mueve las manos para que el docente le diga cow?
Fin de la charla		Saber Ser	Afirma no saber más y da fin a la charla
	P1		
00:14		Saber Emprender	Autocorrección palabra
00:33		Saber Hacer, Saber Emprender	Pregunta en Inglés la profesor... How do you say picante?
00:34- 00:51		No Saber, Saber Ser	Pausa y dice que no puede hablar
01:05		Saber Emprender	Dice que no puede y que quiere empezar otra vez
01: 09		Saber hacer	Pide que la deje escribir un poco
01:30		Saber Emprender	Intenta reiniciar el relato
01:30- 02:01		Saber Hacer	Producción corta de oraciones pero información es comprendida
	P7		
		Saber Hacer	Oraciones correctamente estructuradas, pronunciadas y conectadas/ interacción
00:07		Saber	Quiere empezar de nuevo con la conversación
00:44		Saber Ser, Saber Emprender	Usas las manos para referirse a el “come”
01:17		No Saber	Pregunta al docente como se dice cabañas
01:25		No Saber	Como se dice para toreo dice

Tabla A.3 Identificación de dimensiones saber, saber hacer, saber ser y saber emprender presentación oral, mi peor viaje.

Actividad	Biografía alguien conocido/ familiar (Charla Espontanea/ informal)		
Tiempo de registro	participante	Dimensión	Observaciones
Toda la presentación		Saber Ser	Habla acerca de la mamá/ charla corta que entrego la información
00:30		No Saber	Incoherencia lógica gramatical
00:26			
00:36		No saber	Confusión de palabras mine por I
00:43/ 00:54		No Saber, Saber Ser	Como se dice publicidad, “profe no sea malito”
	P6		
Toda la presentación		Saber Ser	Habla sobre la hija

La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

00:16		Saber Emprender	Autocorrección gramatical
00:23 / 00:41		No saber	Interferencia L1 "she have 9 years"/ she have 4 grade
00:46		No Saber	Confusión pronombre "He" por "She"
01: 04		Saber	Traducción directa
01:12		No Saber/ Saber	Dice palabra en español dentro la oración en inglés
01:22		Saber, Saber Hacer	Dice palabra en ingles y la confirma en español al profesor
01:29		Saber, No Saber	Comienza oración dice palabra en español para que el docente corrija o la diga en Ingles
	P3		
Toda la presentación		Saber Ser, Saber Hacer	Habla sobre la hija/ coherente producción oral buena construcción y conexión de oraciones
00:21		Saber Ser	Se compara con su hija (se ríe)
01:38/ 01:46		Saber Emprender	Autocorrección gramatical
01:48		Saber Hacer, Saber Emprender	Trata de explicar en ingles pelota de piscinas
	P1		
		Saber Ser	Habla sobre su hijo
Toda la charla		Saber Hacer	Buena producción con frases cortas y conectadas con algunos errores de pronunciación
	P5		
Toda la charla		Saber Ser	Habla sobre su hijo
00:16/ 00:42		No Saber	No se entiende lo que dice en algunas palabras
00:33		Saber, saber Emprender	Utiliza palabras que preparo con anterioridad
00:47		No Saber	Interferencia del L1/ palabra del español en oración en ingles
01:02 / 01:16		No Saber	Pregunta al profesor como se dice ¿amoroso?
01:12		No saber Hacer	Incoherencia gramatical (he is very talk)
Fin de la charla			No recuerda mas
	P4		
Toda la charla		Saber Ser	Habla sobre su hijo
00:12		Saber	Interferencia del español "college"
00:38		NO Saber	Incoherencia gramatical "I" por "he"
00:58		Saber Emprender	No encuentra la palabra , se toma el rostro para decir happy , pero dice otra palabra
01:11		Saber Hacer, Saber Emprender	Confirmación pronunciación de palabra con el docente
	P7		
00:10		Saber Emprender	Autocorrección gramatical
00:40		Saber Hacer	Cohesión buena uso correcto de conectores
00:58		Saber	Traducción directa
02:05		No Saber	Dice al docente no saber como se dice asesor
Toda la charla		Saber Hacer	Correcto desempeño y comunicación

Tabla A.4 Identificación de dimensiones saber, saber hacer, saber ser y saber emprender charlas espontaneas, alguien conocido/familiar.

Actividad	Hablando historia con imágenes (charla Espontanea o informal)		
Tiempo de registro	participante	Dimensión	Observaciones
Comienzo de la charla		Saber	Preparación escrita y lectura
00:10- 00:14		No saber Hacer	No hay inteligibilidad

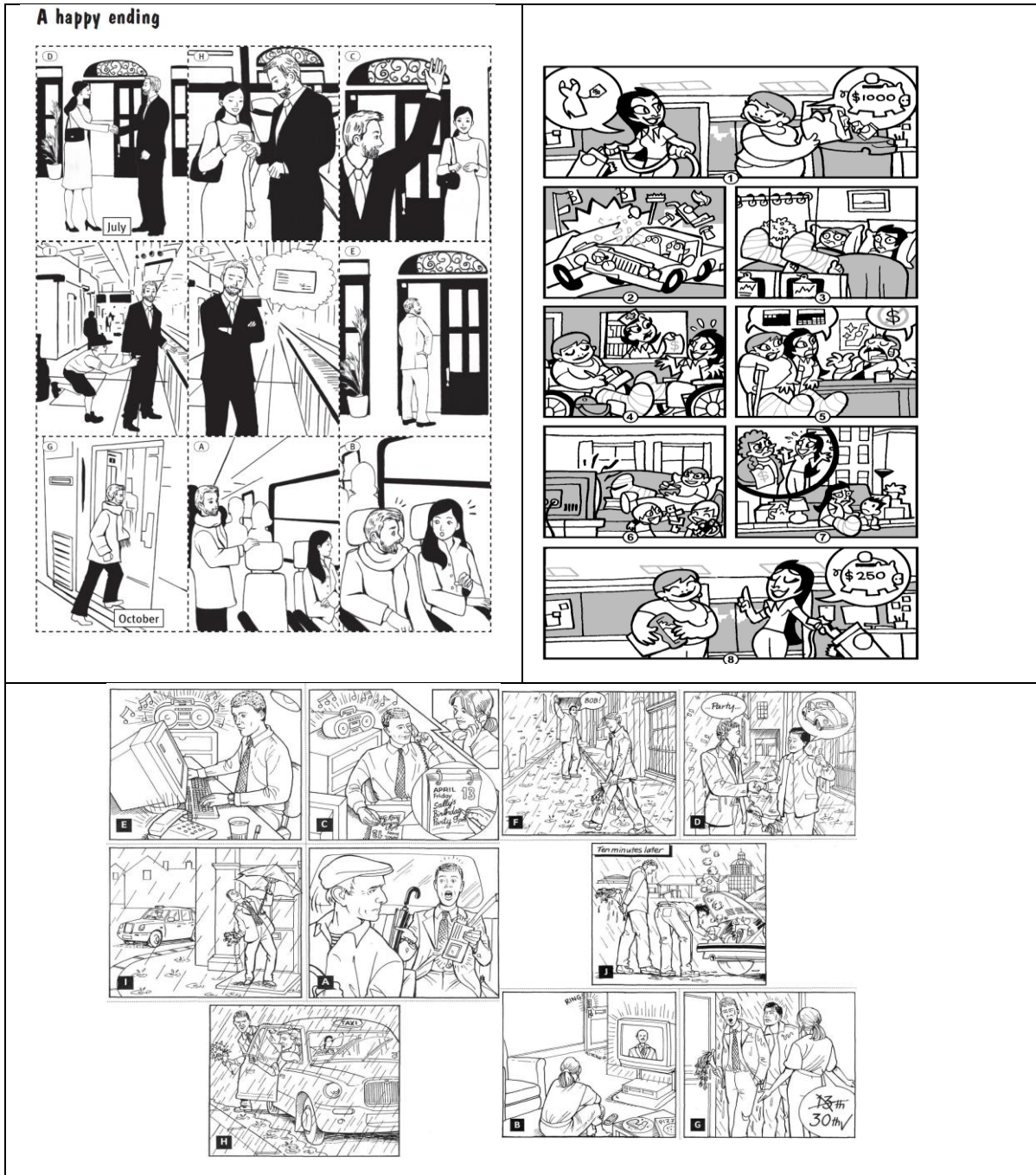
La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/espontáneas

00:20		No Saber	¿Ahorro?
		Saber Emprender	Utiliza las manos y dice la profesor que espere para indicar que necesita tiempo para decir la frase que sigue
00:47- 00:59/ 01:12/ 02:10/ 02:23		No Saber	No existe comunicación, no se entiende lo que dice
01:24		Saber Ser, Saber Emprender	Usa expresión admiración para indicar q es muy caro
Final de la charla		No saber Hacer	No se logro la tarea no hubo comunicación
	P3		
Comienzo de la charla		Saber Hacer	Señala las imágenes para empezar la historia
00:28		Saber Hacer, Saber Emprender	Utiliza otra palabra que sea adecua al contexto
Toda la charla		Saber Hacer	Se logra la tarea de contar la historia
	P5		
00:15		No Saber Hacer	No existe comunicación, no se entiende lo que dice
00:21		No saber Hacer	No hay inteligibilidad
00:40		Saber Ser	Dice que no puede continuar con la charla “ tengo que cuadrar unas palabras que no me sé”
	P6		
Toda la charla		Saber/ No Saber Hacer	Lectura/ No existe comunicación, no se entiende lo que dice/ charla muy corta
00:26		Saber	Traducción directa
	P1		
00:01-00:25		Saber Hacer	Correcta construcción de oraciones
00:48/ 01:41		Saber Hacer	Uso de conectores
00:53		No Saber	Mira al profesor para que diga la palabra que necesita (nurse)
01:02/ 01:57		Saber Hacer	How do you say cobrar?
01:28		Saber / No saber	Traducción directa
02:10		No Saber	Interferencia L1
	P2		
00:04		Saber Hacer	Uso de conectores
00:25-00:28		Saber	Traducción directa
00:46		Saber Emprender	Autocorrección pronunciación
Toda charla		Saber Hacer	Charla corta con algunas buenas palabras bien pronunciadas
	P7		
00:26		Saber Hacer	Cohesión oraciones bien construidas y pronunciadas
00:37/ 02:23		Saber Hacer	Uso de conectores
01:23		Saber Emprender	Autocorrección forma de palabra
01:39		Saber Emprender	Dice no entender una imagen de la historia
02:02		No saber	Interferencia del español “pues”
02:25		No Saber	Como se dice regañado
Toda la charla		Saber Hacer	Se consiguió la tarea , buena pronunciación

Tabla A.5 Identificación de dimensiones saber, saber hacer, saber ser y saber emprender charlas espontaneas, historia con imágenes de un familiar o persona cercana. Videograbación

Anexo B

Imágenes para descripción de historias en presentación oral y charlas espontaneas



Anexo C

Formato de observación

Student name: _____ Subject _____
Date _____

Activity	Time	Anecdotal Observations
participation structure individual		
Body language Use of Memory Reading what is said Affective patterns		
Others		

Anexo D

Rubrica de Evaluación Oral

	4	3	2	1
GLOBAL ACHIEVEMENT	The speaker completes the task in detailed and complete way, following the instructions suitably. <input type="checkbox"/>	The speaker gives information following the instructions given and in a clear way.	The student provides enough information to fulfilling the task, although some details do not belong to the topic of the task. <input type="checkbox"/>	The speaker's info is off-topic; he/she does not stick to the instructions in spite of his/her attempt to participate. <input type="checkbox"/>
COHERENCE	Information clearly organised, linked with simple cohesive devices. Hesitations and reformulations are still common but do not tire the listener and do not disrupt coherence. <input type="checkbox"/>	Information in logical sequence at times cohesively linked with basic linear connectors. Noticeable hesitation and false starts which however do not on the whole disrupt coherence. <input type="checkbox"/>	Information is more or less logical sequence but sentences are not on the whole cohesively linked. Evident and systematic pausing to search for expressions, to articulate words and to repair communication which at points may disrupt coherence and tire the listener. <input type="checkbox"/>	Lack of coherence and cohesion or not communication. <input type="checkbox"/>
INTERACTION	Maintains simple exchanges. Requires very little prompting and support. <input type="checkbox"/>	Maintain simple exchanges despite some difficulty. <input type="checkbox"/>	Has considerable difficulty maintain simple exchanges. Requires additional prompting and support. <input type="checkbox"/>	Lack of coherence and cohesion or no communication. <input type="checkbox"/>
GRAMMAR	Shows a good degree of control of simple grammatical forms. <input type="checkbox"/>	Uses simple structures correctly but may make mistakes. Nevertheless, the message gets across clearly. <input type="checkbox"/>	Limited range of structures most of which are used correctly. Basic mistakes are common but the message gets across with some difficulty. <input type="checkbox"/>	Show only limited control of few simple grammatical structures and sentence patters in a memorized repertoire. Errors of grammar and syntax are common but sometimes they are self corrected, and the message does get across with difficulty. <input type="checkbox"/>
VOCABULARY	Uses a range of appropriate vocabulary when talking about everyday situations. <input type="checkbox"/>	Basic vocabulary but the words used are morphologically and semantically correct and the message gets across. May use memorized phrases, groups of words and formulae in order to communicate, but the words used are appropriate to the given task. <input type="checkbox"/>	Very basic limited repertoire of mostly memorized words and phrases. Morphologically and semantically incorrect words are not uncommon (though sometimes they are self-corrected). The message gets across with difficulty. <input type="checkbox"/>	Few scattered words, inappropriate word choice or no communication. <input type="checkbox"/>
PRONUNCIATION	Is mostly intelligible, and has some control of phonological and features at both utterance and words level. <input type="checkbox"/>	Occasional mispronunciation may occur and L1 accent is noticeable but output is intelligible. <input type="checkbox"/>	Has very limited control of phonological features and is often unintelligible. <input type="checkbox"/>	Generally clear articulation but L1 interference in pronunciation and stress is distracting and the output is unintelligible. <input type="checkbox"/>

ANEXO E

Instrumento recolección de información videgrabaciones

Actividad	Presentación oral/ charla espontanea		
Tiempo de registro	Participante	Categoría	Observaciones

ANEXO F

Entrevista

Preguntas entrevista post producción y promoción oral de presentaciones y charlas espontaneas	
Nombre:	Fecha:
1. ¿Cual actividad resulto más significativa en el desarrollo de la habilidad oral, la presentación oral o la conversación informal en su opinión?	
2. ¿Cómo preparo la presentación? ¿Escribió algo o todo lo que iba a decir?	
3. ¿En que actividad se sintió más cómodo, más seguro y con menos presión para hablar	
4. ¿Cree que las presentaciones ayudan a desarrollar la habilidad oral? ¿Por qué? ¿Qué avances noto? (fluidez complejidad gramatical, etc	
5. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de usar la conversación informal?	
6. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de usar la presentación oral?	
7. ¿Con cuál actividad cree que logro comunicarse y entregar el mensaje?	
8. ¿Qué actividad lo motivo más?	
9. ¿Sintió estas actividades una forma de evaluación?	
10. ¿Qué aspectos afectivos o factores emocionales sintió al momento de las dos actividades? ¿Nervios, ansiedad, estrés, etc?	